

TAMPEREEN YLIOPISTO

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat Valma-koulutuksessa:
Ohjaus, siirtymät ja koulutuksen kehittäminen

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNA LAHDENTAUSTA

Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNA LAHDENTAUSTA: Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat Valma-koulutuksessa: Ohjaus, siirtymät ja koulutuksen kehittäminen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 s., 2 liites.

Huhtikuu 2017

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavassa ns. Valma-koulutuksessa ohjauksen, siirtymien ja koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Valmentavilla koulutuksilla on tärkeä rooli koulutuksellisen tasa-arvon edistämässä ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Valma on koulutusmuotona uusi, sillä valmistavat ja valmentavat koulutukset yhdistettiin yhdeksi koulutuskokonaisuudeksi syksystä 2015 alkaen. Tutkimuskysymykset olivat: *1. minkälaisia näkemyksiä opettajilla ja opiskelijoilla on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjauksesta ja haasteista, 2. minkälaisia näkemyksiä opettajilla ja opiskelijoilla on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavasta koulutuksesta nivelvaiheena jatko-opintoihin sekä 3. minkälaisia ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen kehittämisratkaisuja opettajat esittävät.* Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla haastatteleamalla koulutuksen opiskelijoita sekä opettajia. Analyysimenetelmänä oli teema-analyysi.

Tutkimustulosten mukaan opettajat toivat esille omaan työhön liittyviä uusia osaamisalueita, jotka koskivat ohjausosaamisen korostumista opettajien työssä. Opettajat ajattelivat olevan ns. kaksoisroolissa sekä ohjaajina ja opettajina, mikä toi monenlaisia haasteita heidän työhönsä. Maahanmuuttajaopiskelijat kuvasivat ohjausta ja opetusta pääasiassa positiivisesti. He olivat saaneet eniten ohjausta lähimmältä opettajaltaan. Henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen liittyivät keskeisesti valmentavaan koulutukseen. Opettajat kuvasivat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tärkeimmäksi välineeksi opiskelijoiden henkilökohtaistamiseen, mutta toivoivat HOPSiin enemmän resursseja, suunnitelmallisuutta ja aikaa. Maahanmuuttajaopiskelijat puolestaan määrittelivät HOPSia toimivaksi dokumentiksi, jonka avulla opiskelijalla ja opettajalla oli yhteinen käsitys opintojen toteutuksesta. Isot ryhmäkoot, heterogeeninen opiskelija-aines sekä opiskelijoiden erilaiset opiskeluvaihtoehdot toivat kuitenkin haasteita opiskelijälähtöisyyteen. Ratkaisuehdotukseksi opettajien työssä jaksamiseen ehdotettiin pariopettajuutta ja kollegiaalisen tuen lisäämistä.

Opettajien mukaan Valman päätavoitteena on opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien lisääminen sekä ammatilliseen koulutukseen pääseminen. Opiskelijat sen sijaan olivat tulleet koulutukseen parantaakseen suomen kielen taitoaan ja päästäkseen työelämään. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden Valma-ryhmien ja suomalaisten Valma-ryhmien yhdistäminen voisi olla hyvä keino maahanmuuttajien integroimiseen suomalaiseen yhteiskuntaan ja kielen oppimiseen. Maahanmuuttajaopiskelijoilla oli realistinen kuva jatko-opinnoistaan ja tulevaisuudestaan. Lähes kaikilla oli koulu paikka Valman jälkeen tiedossa. Tutkimuksen tulokset antoivat tietoa valmentavan koulutuksen ohjauksesta sekä koulutuksen roolista nivelvaiheena jatko-opintoihin ja vahvistivat käsitystä siitä, että valmentavalla koulutuksella on tärkeä merkitys opiskelijoiden koulutukseen siirtymisessä.

Avainsanat: ammatilliset opettajat, maahanmuuttajien ammatillinen koulutus, nivelvaihe, ohjaus, siirtymät, Valma-koulutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJOIDEN KOULUTUS	7
2.1	KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	7
2.2	MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJAT AMMATILLISESSA PERUSKOULUTUKSESSA	9
2.3	VALMENTAVAN KOULUTUKSEN SISÄLTÖ	12
2.4	AIKAISEMPAA TUTKIMUSTA VALMENTAVASTA KOULUTUKSESTA.....	15
3	MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJOIDEN NIVELVAIHEEN OHJAUS	19
3.1	OHJAUS KÄSITTEENÄ.....	19
3.2	MONIKULTTUURINEN OHJAUS	21
3.3	MONIMUOTOISET SIIRTYMÄT	22
3.4	KOULUTTAUTUMISEN HAASTEET JA KEHITTÄMINEN	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
4.2	AINEISTON KERUU JA AINEISTO	30
4.3	ANALYYSIMENETELMÄ	35
5	TUTKIMUSTULOKSET	38
5.1	AMMATILLISEEN PERUSKOULUTUKSEEN VALMENTAVAN KOULUTUKSEN OHJAUS JA OHJAUksen HAASTEET	38
5.2	AMMATILLISEEN PERUSKOULUTUKSEEN SIIRTYMINEN	47
5.3	AMMATILLISEEN PERUSKOULUTUKSEEN VALMENTAVAN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN	55
6	PÄÄTÄNTÖ	59
6.1	TULOSTEN YHTEENVETO	59
6.2	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	65
6.3	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA	68
6.4	TUTKIMUSTULOKSET PÄHKINÄNKUORESSA.....	69
	LÄHTEET	72
	LIITTEET	78

Liite 1. Haastattelupyyntö

Liite 2. Haastattelurunko

1 JOHDANTO

Globalisoituvassa maailmassa ihmiset liikkuvat yhä enemmän. 1990-luvulta alkaen suomalainen yhteiskunta ja koulu ovatkin muuttuneet entistä monikulttuurisemmiksi. (Teräs, Lasonen & Cools 2015, 42; Virta & Tuittu 2013, 116.) Ruotsalaisen ja Niemisen (2012) mukaan Suomessa oli vuoden 2011 lopussa noin 260 000 ulkomaalaistaustaista henkilöä, joiden molemmat vanhemmat olivat syntyneet ulkomailla. Näistä 38 000 oli Suomessa syntyneitä eli toisen sukupolven maahanmuuttajia. Vuonna 2015 puolestaan Suomeen saapui EU-maista neljänneksi eniten turvapaikanhakijoita väkilukuun suhteutettuna. Yhteensä hakijoita oli 32 400, joista arviolta noin 35 % saa oleskeluluvan (TEM, 2016 B, 1; OKM 2016, 5, 7). Hakijoiden määrä näyttää pysyvän edelleen korkealla, sillä konfliktit Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan alueella eivät näytä laantumisen merkkejä ja kansainvälinen tilanne jatkuu epävakana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 3).

Maahanmuuttajien kouluttautuminen, työllistyminen ja uuteen maahan integroituminen asettavat erityisiä haasteita, joihin koulutusjärjestelmä ei pysty suoraan vastaamaan. On huomattu, että maahanmuuttajien reitit koulutukseen sisältävät tyhjäkäyntiä, päällekkäisyyksiä ja epätarkoituksenmukaisia opintoja, ja vaarana on jäädä järjestelmien ulkopuolelle. (TEM, 2016 B, 1; OKM 2016, 5, 7.) Erityisesti koulutuksen nivelvaiheisiin on alettu kiinnittää huomiota, jotta tie jatko-opintoihin etenisi sujuvasti, eikä katkea esimerkiksi heikon kielitaidon vuoksi (OKM 2012, 15). Hyvä ohjaus on tässä tärkeää (Koskela 2013). Maahanmuuttajaopiskelijoiden ammatilliseen peruskoulutukseen pääsemiseen ja nivelvaiheen sujuvuuteen on kehitetty erilaisia tukitoimia, joista esimerkkinä ovat valmentavat koulutukset. Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdyn ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan koulutukseen, jonka yhtenä kohderyhmänä ovat maahanmuuttajataustaiset nuoret ja aikuiset. Kiinnitän huomiota kyseisessä koulutuksessa tapahtuvaan kokonaisvaltaiseen ohjaukseen sekä sujuviin siirtymiin.

Ohjausala on kiinnostanut minua jo pitkään ja tarkoitus on kasvatustieteen maisteriksi valmistut-
tuani pätevöityä opinto-ohjaajaksi. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa halusin lähteä liik-
keelle tutkimuksellisesti itseäni kiinnostavasta aiheesta. Yliopisto-opintojen ja erityisesti opettajan
pedagogisten opintojen suorittamisen aikana usein pohdin, miten ohjausta voisi kehittää, ja miten
jokainen opiskelija pystyttäisiin kohtaamaan yksilönä tukien identiteetin kehittymistä ja toteutu-
mista. Minua on mietityttänyt, mitä ohjauksella pystytään oikeasti saamaan aikaiseksi ja onko sii-
hen resursseja. Olenkin usein pohtinut, pitäisikö ohjausta tuoda vielä paremmin välivuosisivaihee-
seen, ja millaisia tukitoimia sujuviin siirtymiin tulisi kehittää.

Koen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksen itselleni läheiseksi, sillä olen toiminut
kouluttajan sijaisena Tampereen NNKY:llä, jossa tehtäviini on kuulunut suomen kielen ja kulttuurin
opetus maahanmuuttajataustaisille aikuisille. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt
2000-luvulta lähtien ja sama kehitys tulee jatkumaan myös tulevaisuudessa positiivisen nettomaah-
anmuuton ja maahanmuuttajien kantaväestöstä poikkeavan ikärakenteen vuoksi. Perusopetuk-
sessa vieraskielisten oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. (VTV 2015, 5,
13–14.) Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tarvitsevat riittävän määrän eritasoista kielenope-
tusta ja kotouttamista tukevia palveluita sekä valmistavia ja valmentavia koulutuksia lukiossa, am-
matillisessa koulutuksessa sekä ammattikorkeakouluissa, jotta he löytäisivät paikkansa yhteiskun-
nassa ja työelämässä. (OKM 2016, 5, 7; Virta & Tuittu 2013, 128.)

Tutkimuksessani halusin yhdistää kaksi mielenkiinnon kohdettani ja pian aiheeksi valikoitui maahan-
muuttajataustaisten opiskelijoiden ohjauksellinen tutkimus, jossa pääpaino on nivelvaiheen tutki-
misessa. Otin yhteyttä Pirkanmaalla toimivaan ammatillisen koulutuksen tarjoajaan, jossa on mah-
dollisuus osallistua ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan koulutukseen, Valmaan, joka
tähtää ammatilliseen koulutukseen tai oppisopimuskoulutukseen. Keskusteltuani kyseissä organi-
saatiossa toimivan opinto-ohjaajan ja koulutuspäällikön kanssa, löysimme yhteisen tutkimuskoh-
teen. Toivon tutkimukseni tuottavan hyödyllistä tietoa tutkimukseni koulutuksen tarjoajalle ja
muille valmentavaa koulutusta antaville toimijoille.

Valman avulla pyritään sujuvoittamaan ammatilliseen koulutukseen siirtymistä. Tutkimuksessani
tarkoitus on ottaa huomioon opiskelijanäkökulma ja kiinnittää huomiota opiskelijoiden kokemuksiin
Valmasta. Itseäni kiinnostaa, miten Valma-koulutus on tukenut opiskelijoita ja millainen tunne opis-
kelijoilla on tulevaisuudesta. Valmentava koulutus on ymmärretty tärkeäksi raja-aitakysymykseksi,

sillä vuonna 2017 ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa koulutusta pyritään lisäämään valtion talousarviossa tähän osoitetulla määrärahalla. Valmentavaa koulutusta halutaan myös laajentaa uusille koulutuksen järjestäjille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 3.) Opiskelijoiden näkemysten lisäksi tarkastelen myös opettajien näkemyksiä ohjauksesta.

Tämän tutkielman rakenne on seuraava. Esittelen aluksi maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutusta, tutkimukseni keskeisimpiä käsitteitä sekä valmentavaa koulutusta tutkimuskohteena liittäen mukaan aikaisempaa tutkimusta valmentavista koulutuksista (luku 2). Tämän jälkeen tarkastelen maahanmuuttajaopiskelijoiden nivelvaiheen ohjausta, ohjausta käsitteenä, monikulttuurista ohjausta, monimuotoisia siirtymiä sekä maahanmuuttajien kouluttautumisen haasteita (luku 3). Teoriaosueiden jälkeen täsmennän tutkimuskysymyksiäni ja tutkimuksen toteuttamista (luku 4). Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset (luku 5). Lopuksi teen tulosten yhteenvedon, keskustelen tulosten merkityksestä kirjallisuuden valossa sekä kuvaan tutkimuksen luotettavuutta ja esittelen jatkotutkimusideoita (luku 6).

2 MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJOIDEN KOULUTUS

Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat aina kouluun. Koulutus onkin hyvin pitkälti poliittista ja opettaminen yhteiskunnallista työtä (Vuorikoski 2014, 184). Koulutuspolitiikka edustaa eräänlaista ongelmanratkaisua, mikä on pyrkinyt vastaamaan yhteiskunnallisen tilanteen asettamiin vaatimuksiin ja muutoksiin (Lampinen 2003, 29). Tämän hetken muutoksia ovat esimerkiksi etnisen, kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden lisääntyminen, mikä tulee esille kouluissa oppilaiden ja heidän perheidensä taustojen ja koulun työyhteisön moninaistumisen kautta. Myös yhteiskunnan asenteet maahanmuuttajia kohtaan sekä maahanmuuttajien heikko työllistyminen heijastuvat kouluihin. Koulujen tulisi reagoida muutoksiin, mutta myös vaikuttaa myönteisesti muutoksen luonteeseen ja monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumiseen. (Virta & Tuittu 2013, 116.)

Tässä luvussa tarkastelen maahanmuuttajaopiskelijoita Suomen koulujärjestelmässä. Esittelen aluksi tutkielmani keskeisimpiä käsitteitä, jonka jälkeen kuvaan maahanmuuttajaopiskelijoiden koulupolkuja ja erityisesti ammatillista peruskoulutusta sekä kielitaitovaatimuksia. Tämän jälkeen tarkastelen valmentavaa koulutusta ja aikaisempaa tutkimusta valmentavista koulutuksista.

2.1 *Keskeisiä käsitteitä*

Maahanmuuttaja-termillä viitataan Opetushallituksen (2016) mukaan pakolaisiin, siirtolaisiin, paoluumuuttajiin ja muihin ulkomaalaisiin sekä tietyissä yhteyksissä myös turvapaikanhakijoihin. Martikainen ja Haikkola (2010, 9–10) puolestaan määrittelevät maahanmuuttajan ulkomailla syntyneeksi, Suomeen toistaiseksi tai pysyvästi muuttaneeksi henkilöksi. Maahanmuuttajataustainen on henkilö, joka on joko itse muuttanut tai hänen vanhempansa ovat muuttaneet uuteen maahan. Maahanmuuttajataustaiset ovat saattaneet asua koko elämänsä Suomessa. Itse maahan muuttavat edustavat ensimmäistä sukupolvea, kun taas maahanmuuttajien jälkeläiset ovat toista tai seuraavaa sukupolvea. Yhdysvaltalainen maahanmuutontutkija Rumbautin (2007) mukaan jaottelu ensimmäiseen ja toiseen sukupolveen on kuitenkin liian karkea. Hän onkin käyttänyt termiä välisukupolvi.

(Teräs, Lasonen & Cools 2015, 42.) Maahanmuuttajia käsittelevissä tutkimuksissa on syytä huomioida, että maahanmuuttajat ovat heterogeeninen ryhmä taustoiltaan ja tarpeiltaan (Korhonen & Puukari 2013, 372).

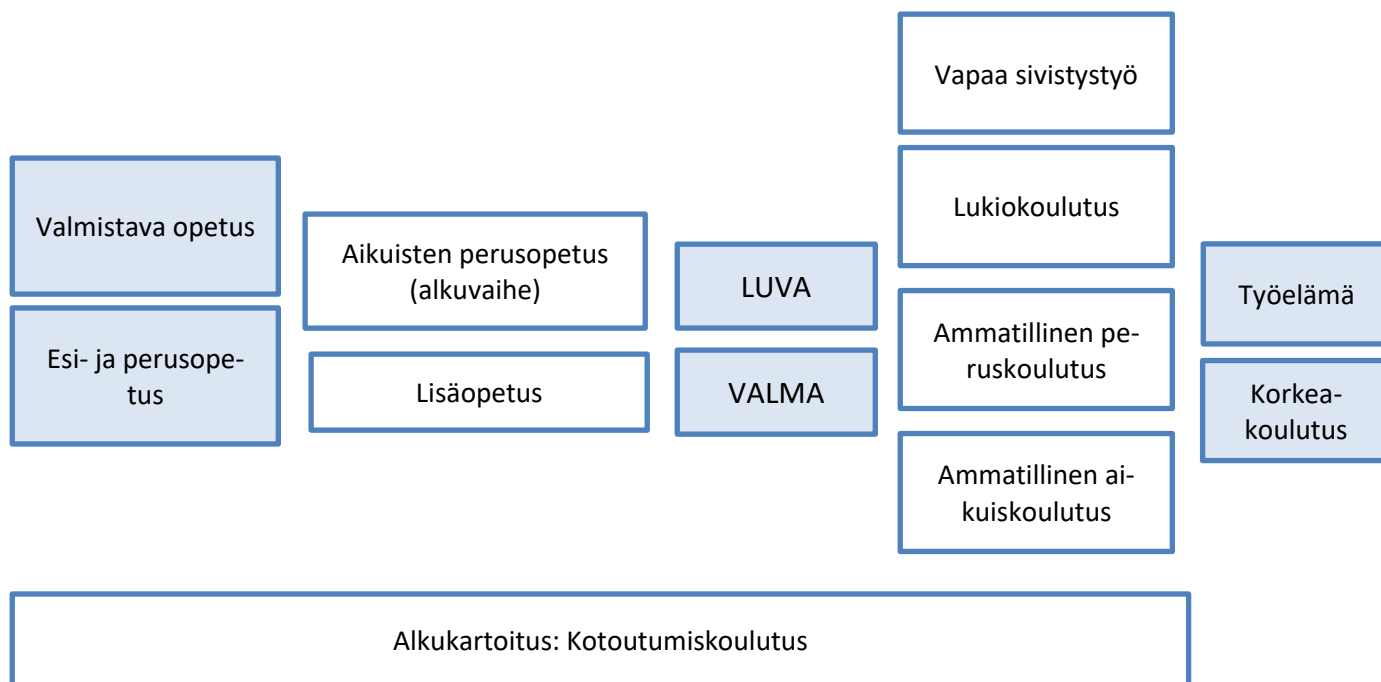
Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutuksen lähtökohtia Suomen lainsäädännössä ovat perustuslain perusoikeudet, yhdenvertaisuuslaki, ulkomaalaislaki, kansalaisuuslaki ja laki kotoutumisen edistämisestä. Suomen perustuslain (731/1999) mukaan maahanmuuttajilla on samat perusoikeudet kuin suomalaisillakin. Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) liittyy yhdenvertaisuuden edistämiseen sekä syrjinnän ehkäisyyn. Se saatiin Suomeen voimaan tammikuun alussa vuonna 2015. Yhdenvertaisuuslaki luo parannuksia syrjityksi tulleiden oikeussuojaan ja samalla laajentaa velvollisuutta yhdenvertaisuuden edistämiseen. Ulkomaalaislailla (301/2004) toteutetaan ja edistetään hyvää hallintoa ja oikeusturvaa ulkomaalaisasioissa ja lakia Suomen kansalaisuuden saamisesta säädetään kansalaisuuslaissa (359/2003). Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) liittyy kotoutumisen tukemiseen sekä maahanmuuttajien tukemiseen osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan. (Pirinen 2015, 39–40; Oikeusministeriö 2014.)

Suomeen muuttavat ovat tasavertaisia jäseniä suomalaisessa yhteiskunnassa. He ovat oikeutettuja samaan varhaiskasvatukseen ja esi- ja peruskouluopetukseen kuin suomalaisetkin. (OKM 2016, 12.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2012, 15) tavoitteena on, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat osallistuvat koulutukseen samassa suhteessa kuin kantaväestö. Yhteiskunnalliseen elämään osallistuminen, koulutuksen hankkiminen ja työelämään pääseminen ovat maahanmuuttajien integroitumisen kannalta tärkeitä tekijöitä (Lasonen, Teräs & Sannino 2011, 236). Myös monikielisyyden tukemisella ja oman kielen opettamisella vaikutetaan integroitumiseen sekä oppilaan identiteetin kehittymiseen. Yksilöllisten koulutustarpeiden luominen puolestaan edellyttää yhteistyötä, ohjausta ja tiedonhankintaa. (Virta & Tuittu 2013, 128; Koskimäki 2004, 11.) Nykypäivän Suomalaisen koulujärjestelmän isoista kysymyksistä on kuitenkin se, miten pystymme ottamaan huomioon heterogeenisten maahanmuuttajien erityistarpeet. Vai onko mahdollista, että yksilöllisten tarpeiden huomioiminen jää maahanmuuttajille suunnatun koulutuksen yleisten tavoitteiden varjoon? (Korhonen & Puukari 2013, 372).

2.2 *Maahanmuuttajaopiskelijat ammatillisessa peruskoulutuksessa*

Opetushallituksen (2011, 8) mukaan maahanmuuttajien opetusta järjestetään muun muassa esiopetuksen yhteydessä, perusopetukseen valmistavana opetuksena, suomi/ruotsi toisena kielenä - opetuksena, tukiopetuksena, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksena, muiden uskontojen opetuksena, ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavana koulutuksena (nykyisin valmistava koulutus) sekä kotoutumiskoulutuksena ja luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksena. Maahanmuuttajien ulkomailla suoritetuista tutkintoista, opintoista ja työkokemusta pitäisi pitää pohjana koulutuksen suunnittelulle ja täydentämiselle Suomessa. Koulutukseen osallistuminen riippuu opiskelijan aikaisemmasta koulutuksesta sekä siitä, missä vaiheessa hän on tullut maahan (Kilpinen 2009, 3).

Yksi vaihtoehto maahanmuuttajien koulutuspoluksi on ammatillinen peruskoulutus. Ammatillisen peruskoulutuksen lain (630/1998, 3§) mukaan ammatillinen peruskoulutus on opetussuunnitelman mukaista koulutusta, joka tähtää ammatilliseen perustutkintoon. Ammatillinen koulutus tuo työelämässä vaadittavaa ammattitaitoa sekä valmiuksia työelämään siirtymiseen ja yleiseen jatko-opintokelpoisuuteen. Sitä voi pitää tärkeänä väylänä elinikäisen oppimisen edellytysten antamisen kannalta. Se osaltaan vastaa maahanmuuttajaväestön koulutustason nostamiseen valtaväestön tasolle. (Kilpinen 2009, 3.) Keväällä 2006 maahanmuuttajaopiskelijoiden osuus koko opiskelijamäärästä ammatillisessa peruskoulutuksessa oli 2,9 % (Kuusela ym. 2008, 28). Vieraskielisten oppilaiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on koko ajan kasvanut, sillä vuonna 2010 vieraskielisiä oppilaita oli noin 14 000 ja vuonna 2015 noin 24 600. Valtaosa vuonna 2015 Suomeen jäävistä maahanmuuttajanuorista sijoittuu ammatilliseen koulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 11.) Kuviossa 2.1 on esitettyä maahanmuuttajanuoren erilaisia koulutuspolkuja.



Kuvio 2.1. Maahanmuuttajanuoren koulutuspolut (mukaillen Nissilä 2012, 18).

Maahanmuuttajanuori pyrkii ammatilliseen koulutukseen keväällä tai syksyllä yhteishaun kautta, jos hän on suorittanut perusopetuksen tai vastaavanlaisen koulutuksen. Hänellä on mahdollisuus suorittaa ammatillinen koulutus myös oppisopimuskoulutuksena. Oppisopimuskoulutuksella voi opiskella lähes kaikkiin ammatillisiin tutkintoihin. Se perustuu määräaikaiseen työsuhteeseen, mitä täydennetään ammattioppilaitoksissa tai aikuiskoulutuskeskuksissa järjestettävillä kursseilla. Oppisopimus on kestoaltaan noin 2–4 vuotta. Tarkoitus on muodostaa opiskelijalle henkilökohtainen opiskeluohjelma, jossa otetaan huomioon muun muassa opiskelijan aikaisempi työkokemus ja koulutus. (Oppisopimus 2017.) Maahanmuuttajaopiskelijoiden oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen on herätty valtion tasolla erilaisten kehittämishankkeiden kautta. Syksyllä 2016 myönnettiin koulutuksen järjestäjille myös korotettua koulutuskorvausta työnantajille maksettavaksi turvapaikan saaneiden maahanmuuttajien oppisopimuksena toteuttavaan ammatilliseen peruskoulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.)

Ennen ammatillista koulutusta maahanmuuttajanuori voi osallistua peruskoulun jälkeiseen valmentavaan koulutukseen, johon on oma hakunsa. Kyseisessä haussa on mukana perusopetuksen lisäopetus eli kymppiluokka, ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus (Valma) sekä maahanmuuttajien ja vieraskielisten lukiokoulutukseen valmistava koulutus (Luva). (Opetushallitus 2015a.) Valmentavan koulutuksen käytyään opiskelija saa yhteishakuun kuusi lisäpistettä. Vuonna

2016 valmentavaan koulutukseen hyväksyttiin 1412 vieraskielistä opiskelijaa. Hakijoita oli ollut 2138 ja hyväksytyjen määrä oli vuoden aikana kasvanut 8 % prosenttia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 11.)

Opiskelukielen oppimista ja omaksumista voi pitää tärkeänä tekijänä koulutukseen pääsyssä ja opinnoissa etenemisessä ja menestymisessä (Kilpinen 2009, 3). Suomessa kielitaitoa pidetäänkin suuressa arvossa yhteiskuntaan integroitumisessa. Haasteena kuitenkin on, että kaikki maahanmuuttajaopiskelijat eivät perusopetuksessa saavuta jatko-opinnoissa tarvittavaa kielitaitoa. Näin ollen ammatilliseen koulutukseen pääseminen ei ole mahdollista ja koulutuspolku katkeaa. Erityisesti vaarassa ovat perusopetuksen päättövaiheessa maahan muuttavat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 12.) Jos opiskelijoiden kielitaito ei vielä valmentavan koulutuksenkaan jälkeen riitä, saattaa opiskelija päätyä työ- ja elinkeinotoimiston tukien varaan, ilman koulu- tai työpaikkaa.

Ammatillisessa koulutuksessa vaadittava kielitaso on vähintään B1.1. Tämän taitotason omaavalla katsotaan olevan riittävä kielitaito opiskella valtaväestön kanssa samaan tahtiin, ilman erillistä tukea. Opiskelija saa kutsun kielitaitokokeeseen, jos kielitaitoa ei voida muuten todentaa ja hänen äidinkiellensä on joku muu kuin opetuskieli. (Opetushallitus 2015a; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 12.) Kilpinen (2009, 29) mukaan vuonna 2009 koulutuksen järjestäjistä 79 % testasi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuskielen tason opiskelijavalinnan yhteydessä. B1.1 tason alapuolelle jää peruskoulun päättävistä maahanmuuttajataustaisista oppilaista 13 % ja kotoutumiskoulutuksen suorittamista oppilaista jopa 75 % (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 12).

Juha Sipilän hallituksen julkisen talouden suunnitelmassa on etsitty ratkaisua kielitaitovaatimusten mukanaan tuomiin haasteisiin. Hallitus on jättänyt toimenpide-esityksen, jotta yleisestä kielitaitovaatimuksesta luovuttaisiin ammatilliseen koulutukseen pääsyvaatimuksena. Uudistuksen taustalla on ajatus kielikoulutuksen ja ammatillisten opintojen integroimisesta. Sen avulla pyritään luomaan joustavuutta maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen siirtymiseen ja samalla nopeuttaa kielen oppimista. Jatkossa opiskelija saavuttaisi vaadittavan kielitaidon, kun hän valmistuu ammat-
tiinsa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 12–13; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.)

Jos kielitaitovaatimuksista luovutaan, olisi oleellista, että opiskelijat saisivat riittävän määrän ohjausta, kielenopetusta ja tukea ammatillisissa opinnoissaan. Ammatillisessa koulutuksessa kieltä voidaan opiskella samaan aikaan, kun opitaan muita taitoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 12–13; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.) Tällä hetkellä ammatillisessa koulutuksessa suomen

ja ruotsin opintojen määrä on hyvin vähäinen. Koulutuksen yhteisiin tutkinnon osiin kuuluva viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen sisältää äidinkielen, toisen kotimaisen ja vieraan kielen opetusta. Opinnot ovat laajuudeltaan yhteensä 11 osaamispistettä, joista 4 on äidinkielen (maahanmuuttaja-opiskelijoilla suomi/ruotsi toisena kielenä) opintoja. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen kyselyiden mukaan suurin osa ammatillisten oppilaitosten opettajista oli sitä mieltä, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opetustarjontaa tulisi lisätä. Kielenopetuksessa huomio on kohdentunut erityisesti ammattisanaston hallintaan ja tekstilajien opiskeluun. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 12.) Oleellista kielitaidon joustavammin tarkastelussa olisikin, että se ei johtaisi maahanmuuttaja-opiskelijoiden ammatillisen koulutuksen keskeyttämisiin, jos opiskelijoilla ei ole heikon kielitaidon vuoksi mahdollisuuksia pärjätä opinnoissaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 12–13).

2.3 Valmentavan koulutuksen sisältö

Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen tarve syntyi 1990-luvulla suuren yhteiskunnallisen muutoksen myötä. Keskeisimpänä tekijänä maahanmuuttajien integroitumiseen pidettiin koulutusta. Koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistamiseksi, oli kehitettävä erilaisia tukimuotoja paikkaamaan maahanmuuttajanuorien peruskoulutuksen ja suomen kielen puutteita. (Aho 2012, 11.) Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus, Valma, on yhdistelmä neljää aiempaa erilaisille kohderyhmille suunnattua valmistavaa, valmentavaa, ohjaavaa ja kuntouttavaa koulutusta. Koulutuspoliittisten tavoitteiden näkökulmasta valmistavilla ja valmentavilla koulutuksilla on tärkeä rooli. Koulutuksilla halutaan edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja ehkäistä syrjäytymistä. Ne tarjoavat myös syrjäytymisvaarassa oleville nuorille mahdollisuuksia päästä kiinni koulutukseen ja työelämään. (Aho 2012, 15.) Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa koulutusta sekä sen sisältöä ja tavoitteita. Tämän jälkeen esittelen aikaisempaa tutkimusta valmentavista koulutuksista.

Valmaan yhdistettiin syksystä 2015 lähtien ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus, maahanmuuttajille järjestettävä ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus, vammaisille opiskelijoille järjestettävä valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus sekä kotitalousopetus. Yhdistämisen avulla pyrittiin muodostamaan toimiva nivelvaiheen ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava yhtenäinen koulutuskokonaisuus, jossa haluttiin huomioida myös erilaisen kohderyhmien tarpeet. Valmentava koulutus auttaa yksilöllisten opintopolkujen luomisessa ja

tekee ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymisen joustavammaksi. Tavoitteena on vastata koulutustakuun tavoitteisiin edistämällä nivelvaiheen sujuvuutta sekä lisäämällä ammatillisen peruskoulutuksen läpäisyä. (Opetushallitus 2015b, 11; Kärki 2015.)

Valma-koulutus, on tarkoitettu opiskelijoille, jotka eivät vielä peruskoulun jälkeen tiedä mitä tekisivät ja kaipaavat lisää tietoa jatko-opintomahdollisuuksista. Koulutus auttaa opiskeluvalmiuksien vahvistamisessa sekä mahdollistaa peruskoulun todistuksen parantamisen. Valman tavoitteena on valmistaa opiskelijaa ammatilliseen koulutukseen sekä vahvistaa tämän opiskelutaitoja. Koulutus on laajuudeltaan 60 osaamispistettä ja kestää noin yhden vuoden. Suoritettu koulutus antaa yhteishakuun lisäpisteitä yhteensä 6. (Opintopolku 2016.)

Koulutus on suunnattu ensisijaisesti nuorille, perusopetuksen päättäneille, jotka kokevat tarvitsevänsä opiskeluvalmiuksien vahvistamista, ohjausta sekä tukea ammatin valinnassa. Koulutukseen voivat kuitenkin osallistua myös aikuiset, jotka tarvitsevat valmiuksia ammatilliseen koulutukseen siirtymiseen. Aikuiskohderyhmään kuuluvat erityisesti maahanmuuttajat, joilla kielitaito on suomen tai ruotsin kielessä tasojen kuvausasteikolla tasoa A2.2. (Opetushallitus 2015b, 11.) Tässä tutkimuksessa olenkin rajannut aiheen koskemaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden Valma-koulutusryhmiä.

TAULUKKO 2.1. Valma-koulutuksen osat (Opetushallitus 2015b, 2).

2.1 Pakollinen koulutuksen osa	10 osp
2.1.1 Ammatilliseen koulutukseen orientoituminen ja työelämän perusvalmiuksien hankkiminen	10 osp
2.2 Valinnaiset koulutuksen osat	50 osp
2.2.1 Opiskeluvalmiuksien vahvistaminen	10–30 osp
2.2.2 Työssäoppimiseen ja oppisopimuskoulutukseen valmentautuminen	10–20 osp
2.2.3 Arjen taitojen ja hyvinvoinnin vahvistaminen	10–20 osp
2.2.4 Ammatillisen perustutkinnon tutkinnon osat tai osa-alueet	0–10 osp
2.2.5 Vapaasti valittavat koulutuksen osat	0–5 osp

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus on suunniteltu opiskelijälähtöiseksi, sillä alkukartoituksen jälkeen tavoitteena on kiinnittää huomiota opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma muodostetaan opiskelijan ja opettajan yhteistyössä heti opintojen alussa ja se kuuluu koulutuksen pakolliseen osaan (10 osp).

HOPSin avulla koulutusta pystytään suuntamaan yksilöllisesti luoden joustavia opiskelupolkuja. Koulutus edustaakin opiskelijalle kasvun suunnittelun ja vaihtoehtojen punnitsemisen aikaa. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman avulla opiskelija ymmärtää, miten koulutus vaikuttaa ammatitaidon saavuttamiseen ja töiden sijoittumiseen. Opiskelija osaa myös käyttää henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa opintojensa pohjana ja tekee jatkosuunnitelman. (Opetushallitus 2015b, 2, 3, 11.)

Valmasta on tehty hyvin joustava. Opiskelijalla on mahdollisuus missä tahansa valmentavien opintojen vaiheessa siirtyä suorittamaan tutkintotavoitteista ammatillista koulutusta tai hän voi suorittaa osia ammatillisesta perustutkinnosta. Myös oppisopimuskoulutukseen valmentautuminen on osa ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa koulutusta. Opiskelija voikin suorittaa henkilökohtaisen suunnitelman mukaisesti koulutuksen osien vaihtoehtoja itselleen sopivat (yhteensä vähintään 30 osp), jos hän valmentautuu oppisopimuskoulutukseen. Opiskelijalla on myös mahdollisuus missä vaiheessa tahansa Valma-opintoja siirtyä suorittamaan oppisopimusmuotoista tutkintotavoitteista ammatillista koulutusta, jos hän löytää oppisopimuspaikan. (Opetushallitus 2015b, 1, 11.)

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen tavoitteiksi listataan muun muassa ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutumisen valmiuksien edistäminen sekä opiskelijan omien edellytysten lisääminen suorittaa ammatillinen perustutkinto. Koulutuksen avulla edistetään tasa-arvoa, esteettömyyttä, opiskelijan oppimaan oppimisen taitoja sekä opiskeluvalmiuksia tulevaisuutta varten. Jotta nämä tavoitteet kuitenkin toteutuisivat, tulisi opiskelijoilla olla riittävä määrä ohjausta ja tukea opinnoissaan sekä tietämystä erilaisista jatkokoulutusmahdollisuuksista. Erityistä tukea tarvitseville tulisi järjestää tarvittaessa koulutuksen yhteydessä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa toimintaa, jossa pääpaino on pedagogisella, oppimista tukevalla kuntoutuksella. Pedagogisen kuntoutuksen avulla pyritään vahvistamaan opiskelijoiden hyvinvointia, yksilöllisiä oppimisvalmiuksia sekä osallistumismahdollisuuksia. (Opetushallitus 2015b, 12.)

Henkilökohtaistaminen, opiskelijälähtöisyys sekä koulutuksellinen tasa-arvo ovat valmentavan koulutuksen avaintermiä. Jokaisella opiskelijalla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen ja sijoittua työelämään. Opiskelijälähtöisyyttä toteutetaan henki-

lökohtaisen opiskelusuunnitelman avulla. Yksilöllisten tavoitteiden huomioimisen lisäksi koulutuksen arvoja ovat myös yhteisöllisyys ja yhdessä toiminen. Opiskelijan tulisi olla helppoa saada tukea muilta ja kokea turvallisuutta oppimisympäristössään. (Opetushallitus 2015b, 12.) Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2015b, 12) korostetaan myös elinikäisen oppimisen avaintaitoja, joita tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, työelämän tilanteissa selviytymisessä sekä tulevaisuuden uusissa haasteissa. Elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi luokitellaan oppiminen ja ongelmanratkaisu sekä vuorovaikutus ja yhteistyö. Opiskelija tulisi osata suunnitella ja arvioida omaa toimintaansa ja osaamistaan sekä kehittää itseään ja työtään. Hänen tulisi myös oppia toimimaan työssään joustavasti, innovatiivisesti ja luovasti, tietoa hankkien, jäsentäen ja soveltaen.

2.4 Aikaisempaa tutkimusta valmentavasta koulutuksesta

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus on koulutusmuotona uusi, eikä Valmasta ole tehty yhtäkään väitöskirjaa tai lisensiaatintutkimusta. Tutkimuksellisesti aihetta on käsitelty lähinnä Opetushallituksen toimeksiannosta (Kilpinen 2009, 10). Valma-koulutuksesta on tehty yksi pro gradu -tutkielma ja yksi kandidaatintutkielma (ks. Savolainen 2015, Sarkavaara 2016). Valma-koulutuksen edeltäjistä, Mavasta ja Ammattistartista, löytyy muutamia tutkimuksia (ks. esim. Kallio 2011, Eloholma & Kauppila 2012, Kärkkäinen 2013, Savikko 2014, Hiltunen 2014, Laamanen & Toivanen 2016).

Laura Savolainen (2015) on pro gradu -tutkimuksessaan tarkastellut maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavien koulutusten siirtymävaihetta, Mava-koulutuksen siirtymistä Valma-koulutus malliin. Iida Sarkavaara (2016) puolestaan tarkasteli omassa kasvatustieteen kandidaatintutkielmassaan Valman opetussuunnitelman perusteita ja vertaili niitä aikaisempaan, Ammattistartin opetussuunnitelman perusteisiin. Mava-koulutusta ja Ammattistarttia käsittelevien tutkimuksien lähtökohdat ja tutkimuskysymykset ovat olleet melko samanlaisia, sillä tarkastelun kohteena ovat olleet nuorten kokemukset (ks. Kärkkäinen 2013, Savikko 2014, Hiltunen 2014, Laamanen & Toivanen 2016). Eloholma ja Kauppila (2012) ovat ottaneet nuorten kokemusten lisäksi tarkasteluun myös ryhmänohjaajan ja opinto-ohjaajan kokemukset koulutuksesta. Kallio (2011) puolestaan on tarkastellut pelkästään Ammattistarttiopettajien kokemuksia työn sisällöstä ja työn

asettamista vaatimuksista. Näkökulmaerona tutkimuksissa on myös se, että Mava-tutkimukset käsittelevät maahanmuuttajanuorten kokemuksia.

Savolaisen (2015, 45–46) tutkimuksessa nousi esille, hyviä käytäntöjä, joita Mavasta haluttiin siirtää Valmaan. Mava-koulutuksen malliin oltiin pääasiassa tyytyväisiä ja se koettiin tärkeänä maahanmuuttajien kouluttamisen konseptina. Tehokas alkukartoitus oli yksi toimivista käytännöistä. Alkukartoituksessa opiskelijalle tehdään koulutuksen alussa henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa huomio kohdistetaan opiskelijan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja tarpeisiin, mikä auttaa opiskelijoiden sitouttamisessa. Toinen hyvä käytäntö, joka nostettiin esille, oli se, että koulutukset tuli suunnata oikealla opiskelijaryhmälle eli ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen pyrkiville nuorille. Kolmas tärkeä ja hyvä käytäntö oli yhteistyö työvoimaviranomaisten kanssa, jota toivottiin Valmassa myös tehostettavan (Savolainen 2015, 48, 76).

Savolainen (2015, 2, 77–78) kuvasi tuloksissaan, että Mavan muutos Valmaan tapahtui palveluiden yksilöllistämisen yhteiskunnassa, toisaalta myös aikana, jolloin yhteisöllisyyttä ja kuuluvuutta korostetaan syrjäytymisen ehkäisyssä. Tutkimuksessa Valma vahvisti ja yhtenäisti palvelujärjestelmää, eikä maahanmuuttajien koulutusta enää erikseen eroteltu muista tukea tarvitsevista väestöryhmistä. Koulutuksessa maahanmuuttajia pyrittiin tuomaan tasa-arvoisempaan asemaan erityisen tuen ja yhteisten koulutusmahdollisuuksien kehittämisen kautta. Tutkimuksessaan Savolainen (2015, 80) jaotteli koulutusten keskeisimmät tehtävät yhteiskunnassa neljään osaan, joita olivat kvalifiointi, valikointi, varastointi, aktivointi ja integraatio. Kvalifiointitehtävä liittyi tarvittavien tietojen ja taitojen karttumiseen sekä kielitaidon parantamiseen ammatillisia perusopintoja varten. Koulutus nähtiin opiskelijan suuntaajana, kohti omia kykyjä ja tavoitteitaan sekä syrjäytymisen ehkäisijänä. Koulutuksella pyritään luomaan myös yhteisöllisyyttä eri väestöryhmien kesken aktiivisen maahanmuuttajan yhteiskunnallista toimijuutta luoden.

Eloholman ja Kauppilan (2012, 8, 93) tutkimuksessa tuotiin esille opiskelijoiden kokemuksia Mava-koulutuksesta ja sen merkityksestä heidän integraatioprosessissaan. Opiskelijoiden kokemukset valmentavasta koulutuksesta olivat olleet positiivisia ja opiskelijat vaikuttivat olevan tyytyväisiä koulutukseen. Tutkimuksen tuloksissa nostettiin kuitenkin esille myös Mavan kehittämiskohteita. Osa opiskelijoista oli kokenut turhautumista, että piti opiskella samoja asioita, mitä he olivat aikai-

semmin opiskelleet, eikä koulutuksen sisältö aina vastannut opiskelijan tavoittelemaa alaa. Opiskelijat olivat usein myös vanhempia, ja heillä oli erilaiset tarpeet kuin peruskoulun päättävillä. Työllistyminen koettiin suurimmaksi tekijäksi koulutuksen käymiselle ja suomen kielen opiskelulle. (Eloholma & Kauppila 2012, 89–92.) Myös Laamasen ja Toivasen (2016, 2, 62–63) tutkimuksessa saatiin samanlaisia tuloksia. Opiskelijoiden keskeisin tulevaisuuden tavoite oli työllistyminen suomalaisille työmarkkinoille. Opiskelijat halusivat myös parantaa suomen kielen taitoaan, joka on selkeästi yhteydessä kouluttautumiseen ja työllistymiseen.

Sarkavaaran (2016) kandidaatintutkielman keskeisin tulos oli, että Valman opetussuunnitelmassa korostuu opiskelijoiden lisääntynyt valinnanmahdollisuus, valmiuksien vahvistamiseen liittyen koulutuksen osien lisääntyminen, työssäoppimiseen valmentautumisen muuttuminen valinnaiseksi sekä ohjauksen erilainen painotus. (Sarkavaara 2016, 2, 31.) Ohjaus ei nouse Valman opetussuunnitelmassa samalla tavalla esille kuin Mavan opetussuunnitelmassa. Ohjauksen tavoitteet kytkeytyvät enemmänkin muiden koulutuksen osien tavoitteisiin. Valmentavan koulutuksen opettajan työ on hyvin pitkälle ohjauksellista, oppiainerajat ylittävää ja kokonaisvaltaista. (Sarkavaara 2016, 34–35.) Sarkavaara (2016, 34) kuitenkin pohtii, kenen tehtäväksi jää esimerkiksi henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman läpikäyminen, opettajan vai opinto-ohjaajan.

Mia Kärkkäisen (2013), Tuula Savikon (2014) ja Hannele Hiltusen (2014) pro gradut kuvaavat nuorten kokemuksia Ammattistartista. Kärkkäisen (2013, 7–8) tutkimuksessa tarkoitus oli tutkia, mikä Ammattistartilla on keskeistä ja nuorta eteenpäin ohjaavaa, siinä vaiheessa, kun Ammattistartti on jo käyty ja ammatilliset opinnot alkaneet. Kärkkäinen (2013, 3) esittää, että nuoret ovat hyötäneet ryhmään kuulumisesta, henkilöstön huolenpidosta, ammatillisen koulutuksen tutustumisviikoista ja niin kutsutusta ei-koulumaisuudesta. Ammattistartti koettiin paikaksi vahvistaa omaa itsetuntemusta ja sosiaalisuutta. Myös Tuula Savikon (2014) pro gradussa Ammattistartin koettiin vahvistavan nuoren luottamusta ja identiteettiä eli sosiaalista pääomaa. Onnistuneelle Ammattistarttivuodelle esitettiin kolme tekijää: toimintaan osallistuminen, vertaisryhmän tuki sekä kokonaisvaltainen ohjaus. Savikon (2014, 95) mukaan nämä olivat vahvistavia muutosmekanismeja sosiaalisen pääoman rakentumisessa. Hannele Hiltusen (2014, 2, 31) pro gradussa nostetaan puolestaan esille positiivisten koulukokemusten merkitys koulu-uran rakentamisen kannalta. Ammattistartti koettiin tutkimuksessa merkitykselliseksi henkilökohtaisella tasolla, sillä nuoret olivat saaneet sen

kautta esimerkiksi onnistumisen kokemuksia. Ammattistartissa myös viihdyttiin ja se koettiin kasvun vuodeksi. (Hiltunen 2014, 70, 73.)

Kallio (2011, 2, 51) on pro gradussaan tuonut esille Ammattistarttiopettajan työn asettamia vaatimuksia opettajien kokemana. Hänen mukaan opettajan toteuttama työ on monipuolista, jossa omalla persoonalla on suuri merkitys. Opettajien työ on opettamista, ohjausta sekä sidosryhmäyhteistyötä. Ohjaukseen kuluu enemmän kuin 50 % työajasta. Opettajat kuitenkin näkivät hankalaksi määrittellä sen, mikä on opettamista ja mikä ohjausta. Lisäkoulutustarpeena opettajat toivat esille toiminnallisten opetusmenetelmien koulutuksen sekä ohjauksen tietojen ja taitojen lisäämisen. Tutkimuksessaan Kallio (2011, 51) nostikin esille, että useampi haastateltavista opettajista koulutautui tutkimushetkellä opinto-ohjaajaksi.

Tässä luvussa tutkimusta ohjaavat näkökulmat ovat liittyneet maahanmuuttajien koulutuspolkujen ja erityisesti ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen esittelyyn. Aluksi olen esitellyt tutkimukseni keskeisimmät käsitteet, jotka liittyvät maahanmuuttaja-termin sekä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutuksen lähtökohden määrittelyyn (2.1). Tämän jälkeen olen perehtynyt tarkemmin maahanmuuttajaopiskelijoiden ammatilliseen peruskoulutukseen sekä erilaisiin mahdollisuuksiin suorittaa ammatillinen peruskoulutus (2.2). Olen kuvannut myös maahanmuuttajaopiskelijoiden kielitaitovaatimuksia. Katsauksesta kävi ilmi, että ammatillinen peruskoulutus on tärkeä väylä maahanmuuttajaväestön koulutustason nostamiseen valtaväestön tasolle. Vieraskielisten oppilaiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on koko ajan kasvanut, mutta kouluttautumisessa on nähty olevan myös haasteita, jotka liittyvät erityisesti kielitaitovaatimukseen. Seuraavaksi olen esitellyt tarkemmin valmentavan koulutuksen sisältöä, toimintaperiaatteita sekä tavoitteita (2.3) ja liittänyt mukaan aikaisempaa tutkimusta valmentavasta koulutuksesta (2.4). Katsaus toi esille, että valmentavalla koulutuksella on tärkeä rooli tasa-arvon mahdollistajana. Täydennän tätä taustaa seuraavan luvun (3) tarkastelulla, joka selvittää maahanmuuttajaopiskelijoiden nivelvaiheen ohjausta keinona sujuviin siirtymiin. Luku valottaa ohjausta käsitteenä (3.1), monikulttuurista ohjausta (3.2) sekä monimuotoisia siirtymiä (3.3) ja viimeiseksi yhteenvedon mukaisesti kouluttautumisen haasteita ja kehittämiskäsitteitä (3.4).

3 MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJOIDEN NIVELVAIHEEN OHJAUS

Seuraavaksi tarkastelen ohjausta käsitteenä ja esittelen maahanmuuttajien ohjausta monikulttuurisena ohjauksena, jonka jälkeen kiinnitän huomiota monimuotoisiin siirtymiin sekä nivelvaiheen rooliin opintojen tärkeänä taitekohtana. Lopuksi tarkastelen yhteenvedon mukaisesti kouluttautumisen haasteita. Haasteet liittyvät erityisesti koulutuksen keskeyttämisiin sekä oppimistulosten eroihin. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on kantaväestöä suurempi mahdollisuus jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle ja henkilön syntyperällä nähdään olevan merkitystä opiskelujen ulkopuolelle jäämiseen. Vuonna 2010 16–24-vuotiaista nuorista noin 75 prosenttia opiskeli perusasteen jälkeisessä oppilaitoksessa. Ensimmäisen polven maahanmuuttajista opiskelijoiden osuus oli hieman yli 50 prosenttia, kun taas toisen polven maahanmuuttajista osuus oli 68 prosenttia. (Ruotsalainen & Nieminen 2012; VTV 2015, 56.) Ero kantaväestöön nähdään olevan suurin muista kuin EU-maista tulleilla ensimmäisen polven maahanmuuttajilla (VTV 2015, 56). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 18a) mukaan PISA 2012 -tuloksissa oppimistulosten erot valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten välillä ovat Suomessa EU:n suurimpia.

3.1 *Ohjaus käsitteenä*

Ohjaus käsitteenä voidaan määritellä monin tavoin. Ohjauksella voidaan laaja-alaisesti tarkoittaa niitä kaikkia toimintoja, joiden avulla henkilökohtaisen, ryhmäkohtaisen tai verkkovälitteisen vuorovaikutuksen kautta autetaan ihmisiä löytämään erilaisiin haasteisiin ratkaisuja omien lähtökohtien ja arvojen mukaisesti (Puukari & Korhonen 2013, 15). Oppilaitoksissa toteutettava ohjaus painottuu opiskeluvalmiuksien kehittämiseen, mutta myös uravalintaan liittyviin tavoitteisiin. Ohjauksen ilmenemismuodot, esimerkiksi oppilaanohjaus, opinto-ohjaus, neuvonta, valmennus, määrittyvät kontekstin ja toimijan mukaan. Ohjauksen toteuttamisessa pyritään asiakas- ja yksilölähtöisyyteen tai mahdollisuuksien lisäämiseen ja voimavarojen tunnistamiseen. (OKM 2011, 9.) Puukarin ja Korhosen (2013, 15–16) mukaan ohjaus eroaa neuvonnasta siinä, että ohjauksessa pyritään syvemmin ja

kokonaisvaltaisemmin perehtymään ohjattavan elämäntilanteeseen, kun taas neuvonta on enemmänkin nopeampaa ja suoraviivaisempaa ohjattavan kysymyksiin ratkaisun etsimistä.

Peavyn (2004, 18–20, 24–25) mukaan ohjauksessa oleellista on keskittyä ohjauksen kokonaisvaltaisuuteen sekä eri näkökulmien huomioon ottamiseen. Ohjaussuhteita voidaan kuvata eri tavoin: dynaamisiksi, väliaikaisiksi ja kulttuurikeskeisiksi. Ohjaussuhde syntyy ohjaajan ja ohjattavan välisessä yhteistyössä ja vuorovaikutussuhteessa. Ohjaussuhteessa sekä ohjaajan että ohjattavan tulee hyödyntää omia kulttuurisia taitotietojaan erilaisten ratkaisujen löytämiseksi. Myös Onnismaa (2007, 7, 35) määrittelee ohjauksen ohjaajan ja ohjattavan väliseksi neuvotteluksi, jossa keskeistä on auttaa ohjattavaa hyödyntämään omia mahdollisuuksiaan. Ohjaus on kokonaisvaltainen prosessi, jossa tärkeää on kiinnittää huomiota kokonaiskuvaan, eikä vain yksittäiseen osa-alueeseen.

Ohjaukseen kohdistuu yhä enemmän paineita johtuen työmarkkinoiden nopeista muutoksista, työelämään ja yksilöiden omaan elämänhallintaan liittyvästä epävarmuudesta sekä jatkuvasta osaamisen kehittämisestä. Ohjausosaaminen tulee korostumaan myös muissa kuin perinteisissä ohjaustehtävissä, esimerkiksi opettajien, ryhmänohjaajien tai työvoimaneuvojen työssä. Ohjaus liittyy heidän työssään niin oppimisen ohjaamiseen kuin laajemminkin elämänhallintaan liittyvään ohjaukseen. (OKM 2011, 33.) Ohjaukseen liittyvien paineiden vuoksi ohjausmalleja ja toimintatapoja on 2000-luvulla kehitetty ja uudistettu. Nykyisin lähtökohtana on kokonaisvaltainen opiskelijakeskeinen ohjausmalli, jossa kaikilla oppilaitoksen työntekijöillä on vastuu opiskelijoiden ohjaamisesta. Ohjaus on jaettu kolmeen sektoriin, joita ovat: uravalinnan ohjaus, opiskelun ohjaaminen sekä kasvu ja tukeminen. Myös ohjaustasoja katsotaan olevan kolme. Lähimpänä opiskelijaa ovat ryhmänohjaaja tai luokanopettaja. Tämän jälkeen tulevat oppilaitokset sisäiset asiantuntijat kuten esimerkiksi opinto-ohjaajat ja kolmannen tason muodostavat oppilaitoksen sisä- tai ulkopuoliset asiantuntijat, jotka eivät ole opetuksessa muuten mukana, kuten esimerkiksi terveydenhoitajat. Kaikilla toimijoilla tulisi olla selkeä käsitys omasta ohjauksellisesta tehtävästään. Ohjauksen toteutumisessa tarvitaan myös moniammatillista yhteistyötä ja ohjausosaamista. Sellainen osaaminen, mikä aikaisemmin on vahvasti liitetty pelkästään opinto-ohjaajan työhön, koskettaa kaikkia henkilökunnan jäseniä. (Koskela 2013.)

3.2 Monikulttuurinen ohjaus

Ammatillinen koulutus on muuttunut entistä monikulttuurisemmaksi. Maahanmuuttajien ohjaus on monikulttuurista ohjausta, jossa oleellista on ottaa huomioon kulttuurinen merkitys, jotta kulttuurin tiedostamattomat vaikutukset eivät muodostuisi esteiksi kulttuurien välisessä kohtaamisessa (Puukari & Korhonen 2013, 12). Kulttuurista puhuttaessa viittaamme jonkun ryhmän tai yhteisön elämäntapaan ja opittuun tapaan hahmottaa ympäröivää maailmaa. Tarkoitamme myös niitä arvoja, normeja ja sääntöjä, joita erityisesti lapsuudessa olemme sisäistäneet. Kulttuurilla on kaksisuuntainen vaikutus. Se sekä muokkaa ihmisiä, mutta ihmiset muokkaavat myös sitä. Suhteemme omaan kulttuuriin ja muihin kulttuureihin rakentuu monitasoisen vuorovaikutuksen kautta. Kulttuuri on opittua, muuttuvaa ja ihmisen toimintaan sidoksissa olevaa. Se vaikuttaa ennako-olettamuksiimme asioista ja käsitykseen siitä, millaisena pidämme hyvää ihmistä ja hyvää elämää. (Säntti & Metsänen 2011, 4–5.)

Kulttuureita voidaan ryhmitellä eri tavoin. Yksi tapa on yksilöllisyys-yhteisöllisyys-ulottuvuus, mikä ohjaustyössä on tärkeä ymmärtää. Yhteisöllisissä kulttuureissa on länsimaita tyypillisempää keskustella omista ongelmista itselle tuttuun ihmisten kanssa, kun taas länsimaissa tapana on enemmänkin turvautua ammattiauttajien puoleen. Erona näiden kahden välillä, voi pitää myös sitä, että yhteisöllisissä kulttuureissa oma identiteetti määrittyy vahvemmin yhteisön jäsenten kautta. Esimerkiksi ohjauksessa tämä näkyy siinä, että perheellä ja suvulla on vaikutusta nuoren koulutus- ja uravalintoihin enemmän. Usein kielitaidottomat vanhemmat eivät kuitenkaan tunne koulutusjärjestelmäämme ja erityisesti ammatillisen koulutuksen antamaa kelpoisuutta. Tämän vuoksi lapsia ohjataan enemmän lukioon esimerkiksi lääkärin ammatin toivossa. (Puukari & Korhonen 2013, 13; Syrjälä 2004, 71.)

Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö viittaavat sellaiseen toimintaan, jonka keskeisenä lähtökohtana voidaan pitää kulttuurista erilaisuutta. Siinä oleellista on ottaa huomioon kaikissa vaiheissa kulttuurieroista nousevat haasteet. (Puukari & Korhonen 2013, 16.) Ohjauksessa tulee ymmärtää, kuinka kokonaisvaltaisesti kulttuuri on vaikuttanut meihin ja tapaamme hahmottaa ja ymmärtää maailmaa. Se liittyy tilanteisiin, joissa tarkoitus on tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ihmisten integroitumista yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi. (Puukari & Korhonen 2013, 18–19.) Kulttuuripuheessa on kuitenkin huomioitava, mitä ja miten puhumme, sillä monikulttuurisuus edellyttää

myös yksilön vapaata valintaa siitä, miten hän haluaa itsensä määrittelevän ja mihin ryhmään identifioitua. Meillä on monia identiteettejä; opettajia, työntekijöitä, äitejä, suomalaisia. Onkin syytä pohtia tarkasti, miksi ja milloin kulttuurien identiteetti nousee ensisijaiseksi (Säntti ja Metsänen 2011, 4–6.)

Monikulttuurisessa ohjauksessa ja neuvonnassa ohjaajan tulee kasvaa yhä tietoisemmaksi omasta kulttuuritaustastaan sekä pohtia sen vaikutuksia ajatteluunsa ja toimintaansa. Tällä viitataan kulttuurisensitiivisyyteen, jossa ohjaaja osaa ohjattavan kanssa etsiä joustavasti ja luovasti erilaisia lähestymistapoja, joiden avulla on mahdollista ottaa huomioon ohjattavien kulttuuritausta ja yksilölliset tarpeet. (Puukari & Korhonen 2013, 16.) Monikulttuurisessa ohjaustilanteessa voidaan puhua myös yhteisen löytämisen merkityksestä, kun ohjaajan ja ohjattavan kulttuuritaustat ovat erilaiset. Ohjaajan tulisi osata laajentaa näkökulmiaan ymmärtämällä, että eri kulttuurissa kasvaaneella on omanlaisensa lähtökohdat ja käsitykset. Ohjaan tulee tiedostaa käyttämiensä menetelmien mahdolliset kulttuuriset rajoitukset. Yhteisen löytämisen merkitys edistää molemmin puolista luottamusta ja turvallisen keskusteluympäristön syntymistä. (Lairio & Puukari 2004, 181–182; Koivumäki & Matinheikki-Kokko 2004, 221.)

Yhteenvedona monikulttuurisen ohjauksen kompetensseja voidaan hahmotella neljän perusulottuvuuden kautta. Ohjaustyössä on oleellista, että ohjaaja hahmottaa suhdettaan elämänhistoriaansa, kulttuuriinsa, omiin arvoihinsa ja olettamuksiin inhimillisestä toiminnasta. Toiseksi ohjaajalla on hyvä olla muodostunut jonkinlainen käsitys siitä, miten toisissa kulttuureissa tarkastellaan elämää. Esimerkiksi ohjaajalla olisi hyvä olla tietoa ohjattavan kulttuuriin liittyvistä tavoista, odotuksista, normeista ja niin edelleen. Kolmanneksi ohjaaja tarvitsee työssään tietynlaisia interventiostrategioita. Ja viimeisenä monikulttuurisessa ohjauksessa tulisi huomioida organisaationaaliset ja instituutionaaliset voimat, sillä kulttuuriset tulkintamallit saattavat yhteisö- ja organisaatiotasolla ruokkia yhteisössä erilaisia käsityksiä, asenteita ja stereotypioita. (Puukarin & Korhosen 2013, 20–21 mukaan Sue ym. 1998.)

3.3 Monimuotoiset siirtymät

Seuraavaksi tarkastelen maahanmuuttajaopiskelijoiden monimuotoisia siirtymiä, nivelvaihetta sekä koulutuksen keskeyttämisiä. Suomi on onnistunut vähentämään koulunkäynnin keskeyttämisiä

18–24-vuotiaiden ikäryhmässä, mutta ulkomailla syntyneiden keskeyttämisen tavoitteita ei ole saavutettu. Valtaväestöstä opintonsa keskeyttää 9 %, kun taas maahanmuuttajista 18 %. Jälkimmäinen luku on myös Suomessa noussut. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, 18–19.) Turun ammatti-instituutin Opetushallituksen toimeksiannosta toteuttamassa selvityksessä (Kilpinen 2009) kartoitettiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ammatillisen opetussuunnitelmaperusteisen peruskoulutuksen keskeyttämisen syitä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Selvityksen tulosten mukaan, mitä lyhyemmän aikaa opiskelija oli asunut ja käynyt koulua Suomessa, sitä enemmän maahanmuuttajatausta vaikutti opinnoissa etenemiseen ja keskeyttämisen syihin. Opiskelijat keskeyttivät esimerkiksi opetuskielen vaikeuden, puutteellisten opiskeluvalmiuksien, taloudellisten vaikeuksien tai perhe- ja elämäntilanteen takia. (Kilpinen 2009, 4.) Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017a, 18) mukaan opintomenestykseen näyttää eniten vaikuttavan vanhempien koulutustausta ja sosioekonominen asema sekä perheen kielitausta. Tämän lisäksi myös opettajien valmiuksilla mukauttaa opetusta ja opettajien omalla motivaatiolla nähdään olevan merkitystä.

Toisaalta Kilpi (2010) on tutkimuksessaan osoittanut, että erot maahanmuuttajien ja valtaväestön välillä kaventuvat toisessa sukupolvessa, eikä toisen sukupolven opintomenestys juurikaan eroa valtaväestön nuorten menestyksestä. Kilven (2010, 123) mukaan ottaen huomioon muut koulutusta selittävät tekijät kuten kotitaustan ja aikaisemman koulumenestyksen, niin monet erot toisen sukupolven ja valtaväestön välillä häviävät. Toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen sekä koulutusalan tai -väylän vaihto ovat keskeisiä nivelvaiheen kysymyksiä, joihin tulisi yhä enemmän kiinnittää huomiota. Nivelvaiheen toimivuuteen vaikuttavat myös opetuksen sisällöt, opetusjärjestelyt, toimiva ohjaus ja lisäopetus sekä muut kuin suoraan kouluun liittyvät tekijät kuten elämäntilanteeseen liittyvät vaikeudet. (OKM 2005, 10.)

Siirtymiä on kuvattu koulutustutkimuksessa usein kahden näkökulman kautta: joko muutoksena tietyistä vaiheista toiseen kuten siirtymiä lapsuudesta nuoruuteen tai kouluasteelta toiselle siirtymistä (Teräs ym. 2015, 43). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2005, 10–11) määrittelee perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheen kahden kouluasteen väliseksi taitekohdaksi, jossa on tarkoitus tehdä valintoja jatko-opintoihin liittyen. Samalla nivelvaihe tulee kuitenkin ymmärtää myös pidempänä siirtymävaiheena, joka on nuorelle paikka pohtia asteittain omia pyrkimyksiään jatko-opintoihin ja ammattiin liittyen. Valtioneuvoston asetuksessa tuntijako luo nivelkohdat, jossa opetus jakautuu vuosiluokkiin 1–2, 3–6 ja 7–9. Näin ollen siirtyminen yhdeksänneltä luokalta toiselle asteelle onkin yksi nivelkohdista. (Opetushallitus 2014, 52.) Teräs, Lasonen ja Sannino (2010,

96) määrittelevät siirtymä-käsitteen asian tai henkilön liikkeeksi tai muutokseksi tilasta, vaiheesta tai muodosta toiseen. Siirtymällä viitataan yksilön kehitykseen kehitysvaiheesta toiseen esimerkiksi lapsuudesta nuoruuteen. Walther (2006) on puolestaan tuonut nuorten siirtymien tarkasteluun käsitteen jojo-siirtymä, jolla hän viittaa siirtymävaiheen edestakaiseen liikkeeseen koulutuksen ja työllisyyden välillä sekä siirtymävaiheen pitkittyneisyyteen verrattuna suoraviivaisiin siirtymiin. Nivelvaihetta ei pystytä kuvaamaan lineaarisesti olettaen, että kaikki seuraavat samanlaista polkua (Lindberg, 2008). Tämä nousee esille selvästi maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutuspolkuja tarkastellessa, sillä he saattavat tulla osaksi suomalaista koulujärjestämää leikki- ja kouluikäisinä, murrosikäisinä tai vasta aikuisina (Välimaa ym. 2011, 12).

Teräs, Lasonen ja Cools (2015, 41) osoittavat, että maahanmuuttajataustaisten koulutussiirtymät ovat muuttuneet entistä moninaisimmiksi. Siirtymät tulevat esiin kompleksisina kerrostumisina, mikä saattaa altistaa nuoria kiusaamiselle ja syrjinnälle (Teräs, Lasonen & Sannino 2010, 105). Nivelvaihetta voikin pitää kriittisenä pisteinä erityisesti sellaisille opiskelijoille, jotka jostain syystä ovat syrjäytymisvaarassa. Mitä pidemmän aikaa siirtymävaihe kestää, sitä vaikeampaa opintojen aloittaminen saattaa olla. (OKM 2005, 11.) Alla taulukossa on kuvattuna aikaisempien maahanmuuttajien siirtymä-tutkimuksien siirtymien erilaisia tasoja. Oikeanpuoleinen sarake kuvaa siirtymän suhdetta eri tasoihin. Maahanmuuttajanuorella siirtymän käsitteeseen tulee mukaan myös monipaikkaisuuden ulottuvuus. (Teräs ym. 2015, 45–46.) Teräs, Lasonen ja Cools (2015, 44) kuvaavat maahanmuuttajanuoren muuttamista siirtolaisena maasta toiseen monitasoiseksi siirtymäksi. Tällainen liikkeen voisi määritellä johonkin menemiseksi, jostakin lähtemiseksi tai johonkin palaamiseksi. Siirtymät liittyvät maahanmuuttajan elämään hyvin vahvasti. Hän muuttaa Suomeen, aloittaa koulun ja siirtyy työelämään. Voikin ajatella, että siirtymä ei ole vain yksi vaihe nuoren elämässä vaan enemmänkin osa nuoren arkea. Siirtymät vaikuttavat nuoren koulutukseen sitoutumiseen, sillä koulupolku ei maahanmuuttajalla aina etene suoraviivaisesti eri kouluasteelta toiselle ja koulusta työelämään. (Teräs, Lasonen & Cools 2015, 53.)

TUTKIMUS	SIIRTYMÄ KÄSITTEENÄ	SIIRTYMÄ KUVAUKSENA
MIKROTASO	Yksilöllinen, jojomainen, sirpaleinen. Tavoite: Oman koulupolun rakentaminen	Siirtymä kehityksenä, muutoksena
MESOTASO	Yhteisöllinen: perhe, ystävät Tavoite: Oman paikan löytäminen eri yhteisöissä	Siirtymä vastavuoroisena liikkeenä
MAKROTASO	Rakenteellinen, järjestelmäkeskeinen (sosiaali- turva, koulutus) Tavoite: Nopeasti ja sujuvasti eri vaiheiden ylitse	Siirtymä transnationaalisena suh- teena

TAULUKKO 3.1. Siirtymien tasojen, kuvausten ja käsitteen tarkastelua (mukaillen Teräs, Lasonen & Cools 2015, 45).

Aikaisemmissa nuorten siirtymiä käsittelevissä tutkimuksissa voidaan nähdä olevan jännitettä mikro- ja makrotason tutkimuksen ja koulutuspolitiikan välillä. Mikrotason tutkimuksessa korostuvat esimerkiksi koulutuspolkujen ja siirtymien sirpaleisuus sekä yksilöllistyminen kun taas makrotasolla pyritään enemmänkin nuoren kouluun pääsyn nopeuttamiseen. (Teräs, Lasonen & Cools 2015, 46.) Makrotasolla nivelvaiheen lyhentäminen, ammatilliseen koulutuksen läpäisyn edistäminen ja keskeyttämisen vähentäminen ovat keskeisimpiä koulutuspoliittisia tavoitteita, joita yhteiskunta arvostaa. Yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta nopeat koulutuspolut ovat perusteltuja, mutta yksilön näkökulmasta siirtymät eivät aina ole niin yksinkertaisia. (Aho 2012, 15.) Teräs, Lasonen ja Cools (mt. 2015, 41, 49–50) ovat tutkimuksessaan yhdistäneet mikro-, meso- ja makrotason. Tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymiin on sidoksissa kolmenlaisia tekijöitä: nuoreen itseensä liittyviä, nuoren yhteisöihin ja yhteiskunnan tarjoamiin palveluihin liittyviä tekijöitä. Kyseisten tasojen siirtymätekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. Osa siirtymätekijöistä voi myös edistämisen lisäksi estää nuoren siirtymää, sillä esimerkiksi ystävät voivat tukea nuoren koulutuspolkua tai estää sitä.

Tässä alaluvussa on käsitelty maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutuksen siirtymiä. Siirtymät eivät kuitenkaan ole pelkästään maahanmuuttajia koskevia, vaan nivelvaiheen kysymykset koskettavat samalla tavalla myös valtaväestön nuoria esimerkiksi aloituspaikkojen määrän suhteen. Ero maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön välillä liittyy yksilötasolla nuorten kielitasoon. Yhteisötasolla ero tulee esille siinä, kuinka paljon vanhemmat tietävät suomalaisesta järjestelmästä ja pystyvät tukemaan nuoria. Yhteiskunnan tasolla ero puolestaan liittyy siihen, miten järjestelmä tunnistaa

nuoren erityistarpeita ja suuntaa heille palveluita. Esimerkiksi onko nuorella mahdollisuus saada soveltuvuuskokeessa lisää aikaa. Palveluja järjestäessä nuori pitäisi kohdata yksilönä, ottaen huomioon hänen tarpeensa. Tärkeää olisi kartoittaa nuoren käsitystä suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä siitä, ovatko nuoren vanhemmat kuinka perillä koulumahdollisuuksista. Yhteiskunnan tasolla tarvitaan riittävää seuranta ja resursseja sekä palveluiden kohdentamista, sillä maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen joukko, joita ei ole syytä kohdella yhtenäisenä ryhmänä. (Teräs, Lasonen & Cools 2015, 53–55.)

Kaiken kaikkiaan yleinen suuntaus näyttää olevan, että nuorten siirtymät koulutuksiin ovat muuttuneet entistä vaikeimmiksi ja pidemmiksi. Ne myös alkavat myöhemmässä vaiheessa ja riskit ovat lisääntyneet yhteiskunnallisten muutosten vuoksi. Jatkuvassa muutoksessa eläminen, perinteisten arvojen murentuminen ja informaatioteknologian mukanaan tuoma vuorovaikutus ovat murentaneet kasvatuksen perinteisiä tehtäviä. (Korhonen & Nieminen 2010, 3.) Millaisia ratkaisuja nivelvaiheen haasteisiin voidaan esittää? Teräksen, Lasosen ja Sanninon (2010, 97) mukaan opinto-ohjauksella, valmentavilla koulutuksilla, verkostoitumisella ja eri hallintokuntia ylittävällä yhteistyöllä on suuri merkitys nivelvaiheen ongelmien ratkaisuun. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 150) mukaan oppilaiden opintojen sujuvuutta nivelvaiheessa edistetään opettajien ja opinto-ohjaajien keskinäisellä ja tarvittaessa moniammatillisella yhteistyöllä.

Koulutusten nivelvaihe ymmärretään tärkeäksi vaiheeksi opiskelijoiden urapolun jatkumisen kannalta. Koulutuspoliittisten tavoitteiden tarkastelun lisäksi on kuitenkin syytä pohtia, onko nivelvaihetta aina mahdollista nopeuttaa, ja onko se edes kannattavaa. Nuorelle kauaskantoisten päätösten tekeminen saattaa olla hankalaa, sillä se edellyttää omien toiveiden, vahvuuksien ja edellytysten tunnistamista, eikä itsetuntemusprosessi synny hetkessä. Syrjäytymiskeskustelu tuo usein esille vain nivelvaiheen ja keskeyttämisen riskejä sekä koulutuspoliittisia uhkatekijöitä, unohtaen yksilölliset tekijät. Nivelvaihetta ja siirtymiä tarkastellessa on syytä muistaa, millaista oli itse olla nuori. ”Mutkikkaat koulupolut” ovat osa monen nuoren normaalia uravalintaa, jolla saattaa olla myös positiivisia mahdollisuuksia liittyen uravalinnan tarkentumiseen. Koulutuksen keskeyttänyt nuori tai valmentavan koulutuksen opiskelija ei siis välttämättä aina ole syrjäytymisvaarassa. (Aho 2012, 15.)

3.4 Kouluttautumisen haasteet ja kehittäminen

Seuraavaksi tarkastelen yhteenvedon mukaisesti maahanmuuttajien kouluttautumista ja siihen liittyviä haasteita sekä kouluttautumisen kehittämistä. Maahanmuuttajat ovat jatkuvassa siirtymävaiheessa. He muuttavat Suomeen, aloittavat koulun ja siirtyvät työelämään. Koulupolku ei kuitenkaan useimmilla etene yhtä kronologisesti eri kouluasteelta toiselle vaan eteen voi tulla monia haasteita. Suomessa suomen kieltä ja sen osaamista pidetään suuressa arvossa, eivätkä maahanmuuttajat tällä hetkellä sovi kaikkiin koulutuksiimme erityisesti korkeiden kielitaitovaatimusten vuoksi. Kielitaidon lisäksi koulupolku saattaa katketa esimerkiksi puutteellisiin opiskeluvalmiuksiin, taloudellisiin vaikeuksiin tai perhe- ja elämäntilanteeseen (Kilpinen 2009, 4). Valmentavat koulutukset ja koulutusten toimiva ohjaus ovat avainasemassa maahanmuuttajien syrjäytymisen ehkäisyssä. Valmentavilla koulutuksilla pyritään lisäämään nivelvaiheen sujuvuutta ja koulutuksen läpäisyä.

Nivelvaiheen koulutusten ja toimivan ohjauksen lisäksi tarvitaan myös suurempia rakenteellisia muutoksia maahanmuuttajien integroimiseen suomalaiseen yhteiskuntaan. Tällä hetkellä ammatillisessa koulutuksessa on uudistamisprosessi menossa. Tavoitteena on, että ammatillinen koulutus pystyisi paremmin ja ketterämmin vastaamaan taloudessamme, työelämässämme ja yhteiskunnassamme tapahtuneisiin muutoksiin ja osaamistarpeisiin esimerkiksi maahanmuuton lisääntymiseen. Ammatillisen koulutuksen reformi pyrkii uudistamaan kaikki ammatillisen koulutuksen osat: rahoituksen, säätelyn, ohjauksen sekä myös osan tutkinnoista ja koulutuksen järjestämisen muodoista. (Hallituksen kärkihankkeet 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 12; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b.) Uudistuksessa opiskelijoiden opiskelupolkuja halutaan tehdä entistä yksilöllisemmiksi. Myös työpaikalla tapahtuvaa oppimista lisätään, mikä vaikuttaa nuorten ja myös maahanmuuttajien työllistymisen tukemiseen. Opiskelija pystyy jatkossa hankkimaan osaamistaan hänelle sopivalla tavalla. Opiskelijoille tehdään henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa valitaan soveltuva tutkinto, tehdään osaamisen tunnistamista sekä pohditaan, millaista osaamista opiskelija tarvitsee ja miten osaamista voidaan hankkia. Henkilökohtaistamisen yhteydessä otetaan huomioon myös tarvittavat tukitoimet, kuten erityinen tuki. Tämän avulla opintoja on mahdollista suorittaa entistä joustavammin ja koulutusajat erityisesti aikuisilla lyhenevät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016c.)

Hankkeen myötä ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen tapahtuisi jatkuvan haun kautta joustavasti ympäri vuoden. Keväisin järjestettävä valtakunnallinen yhteishaku olisi tarkoitettu peruskoulun päättäneille ja vailla ammatillista tutkintoa oleville. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016c.) Reformissa koulutuksen järjestäjä saisi päättää koulutuksen toteuttamistavoista. Koulutuksen järjestäjällä tulisi olla laajat mahdollisuudet rakentaa yksilöllisiä opintopolkuja hyödyntäen eri oppimisympäristöjä, koulutuksen toteuttamistapoja ja pedagogisia ratkaisuja, jotka parhaiten tukevat opiskelijan oppimista ja osaamistavoitteiden saavuttamista. Oppimista työpaikoilla halutaan myös lisätä. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen pääasiallisia muotoja olisivat määräaikaan työsopimukseen perustuva oppisopimuskoulutus ja ilman työsuhdetta toteutettava koulutussopimus, joka korvaisi nykyisen työssäoppimisen. Näitä kahta koulutusmuotoa olisi myös mahdollista yhdistellä. Opiskelijoiden ohjausta halutaan työpaikoilla lisätä vahvistamalla opettajien ja työpaikkaohjaajien yhteistyötä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016c.) Nähtäväksi kuitenkin jää, miten maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjaus työpaikoilla olisi järjestetty, ja olisiko työpaikoilla tarpeeksi resursseja maahanmuuttajien kielen opetukseen.

Tässä luvussa olen käsitellyt maahanmuuttajaopiskelijoiden nivelvaiheen ohjausta sekä kiinnittänyt huomiota siirtymä- ja nivelvaiheeseen. Olen esitellyt aluksi ohjausta käsitteenä (3.1) ja maahanmuuttajien ohjausta monikulttuurisena ohjauksena (3.2). Katsauksista kävi ilmi, että ohjaukseen on kohdistunut yhä enemmän paineita liittyen erityisesti työmarkkinoiden nopeisiin muutoksiin, työelämään ja yksilöiden omaan elämänhallintaan liittyvään epävarmuuteen sekä jatkuvaan osaamisen kehittämiseen. Ohjaus on korostunut yhä enemmän myös muissa kuin perinteisissä ohjaustehtävissä ja nykyään voidaan puhua opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta ohjauksesta. Alaluvussa 3.3 olen tarkastellut monimuotoisia siirtymiä sekä siirtymä- ja nivelvaiheeseen liittyviä haasteita. Aikaisemmassa luvussa tarkastelin maahanmuuttajia ammatillisessa peruskoulutuksessa. Toin esille myös kielitaitovaatimusten mukanaan tuomia haasteita ja koulun keskeyttämisii. Tämän luvun avulla olen täydentänyt edellistä lukua tuomalla mukaan lisää tietoa maahanmuuttajien siirtymävaiheesta. Katsauksesta nousi esille, että maahanmuuttajat ovat jatkuvassa siirtymä-vaiheessa, eikä nivelvaihetta pystytä kuvaamaan lineaarista olettaen, että kaikki noudattavat samanlaista polkua. Lopuksi olen tarkastellut ammatillisen koulutuksen reformia sekä ammatillisen koulutuksen kehittämisratkaisuja (3.4). Analyysissä olisikin tärkeää ottaa huomioon ohjauksessa tapahtuneet muutokset sekä nivelvaiheeseen liittyvät haasteet.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimukseni toteutusta. Kerron tutkimuskysymykseni, aineistonkeruumuodon sekä käyttämäni analyysimenetelmän. Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus on kuin prosessi, jossa tutkijan tietoisuus tutkittavasta aiheesta lisääntyy prosessin edetessä. Tutkimusprosessia voikin pitää oppimiskokemuksena, jossa tutkijan tehtävänä on pyrkiä kasvattamaan omaa tietoisuuttaan tarkastelevana olevasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen vaiheita ei laadullisessa tutkimuksessa ole mahdollista selkeästi jäsenellä. (Kiviniemi 2001, 68–69.) Koin laadullisen tutkimuksen mielekkääksi tavaksi tutkia. Halusin antaa tilaa tutkimusaineistostani nouseville kysymyksille sekä tätä kautta pyrin muodostamaan ja tarkentamaan tutkimuskysymyksiäni. Tutkimuksessani on fenomenografialle tyypillisiä piirteitä, mutta siitä voisi käyttää myös nimitystä tapaustutkimus. Fenomenografialla viitataan tutkimuksiin, joissa kiinnitetään huomiota ihmisten erilaisiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksessa pyritään puolestaan tutkimaan yksittäistä tapahtumaa rajatussa kontekstissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

4.1 *Tutkimuskysymykset*

Tutkimus tarkastelee ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen, Valman, ohjauksen saatavuutta ja hyödyllisyyttä: mitä se on ja mitä sen pitäisi olla. Tutkimuksessa käsitellään Valma-koulutukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja koulutuksen opettajien näkemyksiä ohjauksen toteutuksesta sekä tutkitaan koulutuksen haasteita. Tutkimuksessa halutaan myös selvittää, minkälaisen merkityksen opettajat ja maahanmuuttajataustaiset opiskelijat antavat Valmalle nivelvaiheena jatko-opintoihin sekä minkälaisia kehittämiskäsitteitä ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen opettajat esittävät. Tärkeää oli tuoda maahanmuuttajien omaa ääntä kuuluville ja samalla heijastella opiskelijoiden haastattelun tuloksia asiantuntijahaastatteluun. Etsin tutkimuksessa vastausta näihin kysymyksiin:

1. *Minkälaisia näkemyksiä opettajilla ja opiskelijoilla on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjauksesta ja haasteista?*
2. *Minkälaisia näkemyksiä opettajilla ja opiskelijoilla on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavasta koulutuksesta nivelvaiheena jatko-opintoihin?*
3. *Minkälaisia ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen kehittämiseratkaisuja opettajat esittävät?*

4.2 Aineiston keruu ja aineisto

Tutkimusmetodiksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka on toteutettu pääasiassa ryhmä- ja parihaastattelun kautta. Haastattelu on menetelmänä hyvin joustava ja se soveltuu monenlaisiin tutkimuksiin. Siinä on tarkoitus olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, mikä luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse kyseisessä tilanteessa. Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina, jolla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevaa tietoa mahdollisimman vapaasti. Haastattelun kautta on myös mahdollista saada hyvin syvällistä tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11, 35; Hitchcock & Hughes 1995, 157.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 35) mukaan ihminen onkin merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli.

Teemahaastattelussa aihepiirit ovat etukäteen suunniteltu, mutta siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypilliset valmiit kysymyksenasettelut. Haastattelijan tehtävänä on pitää huolta, että aihepiirit käydään kaikkien haastateltavien kanssa lävitse, mutta järjestyksellä ei ole niin suurta merkitystä. (Eskola & Vastamäki 2015, 29.) Kingin (1994, 16–17) mukaan vapaamman, laadullisen haastattelun kautta on mahdollista paljastaa tutkittavan ilmiön merkityksiä. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tarkoitus on kohdentaa haastattelu yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Näin ollen tutkija vapautuu haastattelussa tutkijan näkökulmasta ja tutkittavien ääni tulee kuuluville. Teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskiössä, kuten myös se, millaisia merkityksiä vuorovaikutuksessa syntyy. Teemahaastattelussa tulisi välttää hypoteesien asettamista etukäteen. Haastattelussa on enemmänkin kiinnostuttu ilmiön perusluonteesta, ominaisuuksista ja hypoteesien löytämisestä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48, 66.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu

sopikin parhaiten tutkimukseni tavoitteisiin, jossa tarkoitus oli kiinnittää huomiota haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin.

Olin syyskuussa 2016 yhteydessä Pirkanmaalla toimivaan Valma-koulutuksen järjestäjään ja saimme sovittua haastatteluajankohdan joulukuulle. Kaksi Valman parissa työskentelevää ryhmänohjaajaa lupautui ja halusi tulla haastateltaviksi. Opettajat kyselivät omista ryhmistään opiskelijoita, joista yhteensä kuusi halusi osallistua vapaaehtoiseen haastatteluun. Haastateltavat maahanmuuttajaopiskelijat olivat heterogeeninen ryhmä iän, asuinpaikan ja koulutustaustan suhteen. Heillä oli myös erilaisia tarpeita ja odotuksia Valma-koulutuksen suhteen. Sukupuolijakaumalta miehiä oli enemmistö: haastatteluihin osallistui yhteensä neljä miestä ja kaksi naista. Ryhmänohjaajat olivat molemmat naisia, suurin piirtein saman ikäisiä nuoria naisia, ja heillä oli samanlainen koulutustausta. Seuraavaksi esittelen tarkemmin haastateltavia. Henkilöiden nimet ja paikkakunnat ovat muutettu sekä taustatietoja karsittu anonymiteetin säilyttämiseksi.

Norman:

Norman on parikymppinen mies, joka on tullut Suomeen Lähi-Idästä. Hän oli kotimaassaan yliopisto-opiskelija, joka opiskeli insinöörialaa. Hän joutui lähtemään kotimaastaan valtion sisäisen konfliktin vuoksi. Normanilla on hyvä kielitaito, hän puhuu äidinkielenään arabiaa, mutta osaa sen lisäksi monia muitakin kieliä. Hän koki suomen kielen helpoksi oppia. Norman oli ennen Valma-koulutukseen tuloa opiskellut vuoden verran valmistavassa koulutuksessa, jonka jälkeen aloitti Valmassa. Norman on kiinnostunut kiinteistö- ja rakennusalaista, mikä on myös lähellä alaa, mitä hän kotimaassaan opiskeli.

Fahran:

Fahran on parikymppinen mies, joka tuli Suomeen Keski-Aasiasta. Myös hän joutui lähtemään kotimaastaan sen konfliktien vuoksi. Fahranilla ei ollut mahdollisuutta käydä kotimaassaan kouluja tai tehdä töitä, joten hän aloitti koulunkäynnin Suomessa ensimmäistä kertaa. Hän oli vuoden opiskellut aluksi valmistavassa koulutuksessa, jonka jälkeen tuli Valmaan. Fahran haluaa opiskella ammattikoulussa lähihoitajaksi.

Evelina:

Evelina on kotoisin Itä-Euroopasta. Hän on keski-ikäinen nainen, joka muutti Suomeen muutama vuosi sitten. Hän tuli aluksi Suomeen töiden vuoksi. Nyt Evelina haluaisi oppia suomen kielen kunnolla. Hän oli opiskellut Työväenopistossa suomen kieltä, jonka jälkeen hän tuli Valmaan.

Bem:

Bem on kotoisin Keski-Afrikasta. Hän on nuori mies, jonka koko perhe asuu tällä hetkellä Suomessa. Bem muutti perheineen aluksi lähivaltioon, jossa hän sai suorittaa peruskoulun ja lukion. Tämän jälkeen he muuttivat Suomeen. Bem kokee, että hänellä on hyvä kielitaito. Hän osaa useita kieliä ja on oppinut suomenkin helposti. Hän tuli Valma-koulutukseen, jotta voisi opiskella autoasentajaksi ammattikoulussa.

Shen:

Shen on kotoisin Itä-Aasiasta. Hän on haastateltavista nuorin, alle 20-vuotias. Shen muutti Suomeen äitinsä takia, joka asui täällä jo. Shen kävi kotimaassaan peruskoulua, mitä ei kuitenkaan ehtinyt käydä loppuun. Hän tuli Valma-koulutukseen, koska ei ollut muuta vaihtoehtoa. Shenin kielitaito ei vielä riittänyt ammatillisessa koulutuksessa opiskeluun. Hän haluaisi tulevaisuudessa opiskella sähköasentajaksi.

Mai:

Mai tulee Kaakkois-Aasiasta. Hänellä on suomalainen mies, jonka kanssa hän on asunut jo useita vuosia Suomessa. Mai oli käynyt kotimaassaan lastenhoitajantutkinnon ja haluaisi myös Suomessa tehdä lastenhoitajan töitä. Hän osaa puhua englantia, suomea ja vähän arabiaa. Mai käyttää pääasiassa englantia miehensä ja ystäviensä kanssa. Hän tuli Valma-koulutukseen, jotta voisi parantaa suomen kielen taitoaan.

Opettajat, Merja ja Sanna:

Merja ja Sanna ovat nuoria, noin 30-vuotiaita, naisia. Merja on toiminut Valmassa ryhmänohjaajana ja suomen kielen opettajana muutaman vuoden. Hän oli opiskellut yliopistossa kielten opettajaksi. Sannalla on melkein samanlainen tarina. Hän oli myös opiskellut yliopistossa, jonka jälkeen hän tuli suoraan Valmaan töihin. Haastateltavat ovat tehneet tiivistä yhteistyötä toistensa kanssa.

Opiskelijoiden haastattelut on toteutettu ryhmä-, pari- ja yksilöhaastatteluna. Ensimmäiseen ryhmähaastatteluun osallistui kolme opiskelijaa. Haastattelu kesti tunnin. Seuraavaan haastatteluun osallistui kaksi opiskelijaa. Kestoltaan haastattelu oli 45 minuuttia. Peruutuksien takia viimeiseen haastatteluun pääsi vain yksi opiskelija. Viimeinen haastattelu kesti vain 25 minuuttia, sillä haastateltavan suomen kielen taito oli puutteellinen ja haastattelujen määrä takasi riittävän aineiston tätä tapaustutkimusta varten (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Opettajien haastattelu oli parikeskustelu, joka kesti noin 60 minuuttia. Sovin haastattelut tuttuun ympäristöön: opiskelijoiden kouluun. Tilana toimi luokkahuone, jossa ei silloin ollut opetusta. Käytin haastattelujen äänittämiseen nauhuria, mikä helpotti aineiston analyysiä. Selitin nauhurin käytöstä ja anonymiteetin säilyttämisestä aina haastattelujen aluksi. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 48 sivua. Opettajien haastatteluaineistosta tunnistin ja erotin kolmen tutkimuskysymyksen analyysiin 58 aineisto-otetta. Opiskelijoiden haastatteluaineistosta puolestaan tunnistin 115 aineisto-otetta.

Päädyin ryhmäkeskusteluun aineistonkeruumuotona sen vuoksi, että opiskelijoilla olisi helpompi tukea toisiaan ja osallistua keskusteluun. Tiedostin, että haastattelussa tulee olemaan kielellisiä haasteita. Olin kuitenkin etukäteen valmistautunut hyvin ja pyrin tekemään haastattelusta mahdollisimman keskustelumaisen ja vapaamuotoisen. Olin myös testannut haastattelua etukäteen esihaastattelun avulla. Ryhmähaastattelun etuna on sen vapaamuotoisuus, sitä voi verrata enemmänkin keskusteluun, jossa osanottajat kommentoivat asioita melko spontaanisti ja tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasti ilmiöstä. Sillä on mahdollista saada myös nopeasti tietoa samanaikaisesti usealta vastaajalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61, 63.) Haastattelurunko on liitteenä (liite 2). Haastattelin opiskelijoita juuri kun Valma-koulutus oli loppumassa; heillä oli enää kaksi opiskelupäivää jäljellä. Halusin saada haastateltavat ryhmistä, joissa Valma-koulutus on loppuillaan ja osallistujilla on tuoreita vaikutelmia koulutuksen hyödyistä ja mahdollisista kehittämiskohteista.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden haastattelutilanne

Haastattelutilanteelle on ominaista tietyt piirteet. Ensinnäkin haastattelu on ennalta suunniteltu ja haastattelija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Toiseksi haastattelun tulee olla haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Haastattelijan tulee myös usein motivoida haastateltavia sekä ylläpitää heidän motivaatiota. Kolmanneksi haastattelijan tulee tie-

tää oma roolinsa ja viimeisenä haastateltavien on pystyttävä luottamaan siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 43) edellä mainitut haastattelutilanteen ominaispiirteet ovat kuitenkin ideaalitalanne ja usein mahdoton saavuttaa. Haastattelussa saattaa tulla esiin monenlaisia haasteita, mitä myös omissa haastattelutilanteissa huomasin.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden haastattelutilanteessa suurimmaksi ongelmaksi muodostui kielitaito. Kaikilla haastateltavilla ei ollut tarvittavaa suomen kielen taitoa, eivätkä he välttämättä ymmärtäneet aina kysymystä. Tämä aiheutti haasteita myös aineiston analysointiin, sillä mitään suuria päätelmiä ei voida tehdä, jos huomasin, että haastateltavat eivät ymmärtäneet, mitä tarkoitan. Opiskelijat vastasivat myös hyvin lyhytsanaisesti ja minun piti pitää keskustelua yllä. Joidenkin kohdalla ongelmaksi nousi myös vastauksiin reagoiminen ”en mä tiedä” ja ”joo, olen samaa mieltä” - tyyppisesti (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 116). En siis voi olla aivan varma, olivatko haastateltavat oikeasti aina samaa mieltä tai eivätkö he oikeasti osanneet sanoa vai oliko kyseessä vain esimerkiksi se, että he eivät ymmärtäneet kysymystä tai se, että heillä ei riittänyt motivaatiota haastattelutilanteeseen.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 104) mukaan haastattelut tulisi pitää ymmärrettävällä tasolla ja käyttää arkikieltä. Maahanmuuttajaopiskelijoita haastateltaessa minun piti myös osata selittää ja avata käsitteitä paljon. Olin varautunut myös online-sanakirjan käyttöön ja joissakin haastatteluissa käytin apuna myös englantia ja esimerkiksi avasin vaikeita termejä englanniksi. Puutteellisen kielitaidon lisäksi haasteeksi haastattelutilanteessa koin sen, että välillä saattoi olla vaikea muistaa, kuka oli sanonut mitäkin ja piti esimerkiksi toistella samoja asioita. Omana etunani voi pitää kuitenkin sitä, että olen työskennellyt maahanmuuttajaoppilaiden kanssa ja tiesin suurin piirtein, mikä oppilaiden kielen taso on, ja miten asioita olisi helppo selittää ja pitää ymmärrettävällä tasolla.

Hyvän haastattelijan ominaisuuksia on, että hän oivaltaa vastauksien merkityksiä ja osaa suunnata ne uuteen suuntaan. Haastattelijan tulisi olla enemmän aktiivinen kuuntelija kuin kysymysten esittäjä. (Hirsjärvi & Hurme 103.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 121) mukaan varsinkin aloitteleva haastattelija saattaa pyrkiä täyttämään kaikki hiljaiset hetket omilla lisäkysymyksillä ja kommentilla. Tämä oli asia, mikä omalla kohdallani olisi pitänyt ottaa paremmin huomioon. Tiedostan sen, että jännittävissä tilanteissa alan puhumaan liikaa ja haastattelutilanteessa tämä saattoikin joissakin

kohdissa olla ongelmallista, sillä saatoinkin edetä liian nopeasti teemasta toiseen, vaikka haastateltavilla olisi voinut olla vielä jotain sanottavaa hiljaisten hetkien jälkeen.

Ryhmäkeskustelutilanteessa myös ryhmän toimivuus, ryhmädynamiikka ja erityisesti valtahierarkia saattavat vaikuttaa siihen, kuka ryhmäläinen puhuu ryhmässä. Ryhmähaastattelussa eteen saattaa myös tulla tilanteita, jossa yksi ryhmäläinen dominoi ryhmässä. Tällaisissa tapauksissa haastattelijan tulee olla tarkkana ja pyytää myös muilta kommentteja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63.) Huomasin tämän ensimmäisessä ryhmähaastattelutilanteessa, sillä yksi opiskelija oli todella paljon äänessä ja osallistui haastatteluun paljon monisanaisemmin kuin muut opiskelijat. En kuitenkaan kokenut, että se häiritsi muita ryhmäläisiä, sillä kyseisellä opiskelijalla oli vain niin paljon muita parempi suomen kielen taito ja hänen oli tämänkin vuoksi helpompi luontevasti keskustella suomeksi. Muut opiskelijat tuntuivat välillä enemmänkin helpottuneilta, kun tämä keskustelua vetävä opiskelija puhui.

4.3 Analyysimenetelmä

Mietin aineiston analyysitavan jo aineistoa kerätessäni ja valitsin analyysimenetelmäksi teema-analyysin. Analyysiä voisi luonnehtia prosessiksi, jossa aineisto erotetaan merkitysyksiköiksi ja synteesin kautta johtopäätöksiksi (Kupiainen 2009, 67). Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa muodostetaan aineistosta käsin teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä. Laadullisessa tutkimuksessa aiheen tarkastelu voi näkemyksen kehittyessä muuttua ja kohdistua uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Tutkimuksen kuluessa on kuitenkin keskeistä löytää ne johtavat ideat, joihin nojaten voidaan tutkimuksellisia ratkaisuja tehdä. (Kiviniemi 2001, 68, 71.) Myös omassa tutkimuksessani tutkimuskysymykset muokkautuivat ja täsmentyivät aineiston keräämisen jälkeen.

Aineiston analyysin voisi sanoa lähteneen liikkeelle jo haastattelutilanteesta tutkittavaa ilmiötä havainnoidessani (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Haastatteluaineiston keräämisen jälkeen kirjoitin aineiston puhtaaksi eli litteroin nauhan tietokoneelle tekstiksi. Käytin suorasanaista puhtaaksikirjoitusta sanasta sanaan, mutta en kirjoittanut ylös lyhyitä äänteitä tai merkityksettömiä lauseiden alkuja. Aineisto oli itselleni jo tässä vaiheessa osittain tuttu, koska se oli ollut haastattelutilanteessa ja purkamisvaiheessa esillä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 143).

Litteroinnin jälkeen tulostin koneelle kirjoittamani tekstin ja luin aineistoa useampaan kertaan sekä pyrin löytämään siitä punaista lankaa. Käytin apuna myös erilaisia värikoodeja. Aineiston tulostaminen ja paperiversion lukeminen auttoivat hahmottamaan aineistoa. Mielestäni tämä oli yksi analyysini tärkeimmistä vaiheista, jossa halusin olla erittäin tarkka ja huolellinen. Teemahaastatteluni teemat muodostuivat eräänlaisiksi jäsennyksiksi haastattelulle (ks. myös Kupiainen 2009, 69). Tästä vaiheesta voi käyttää myös nimitystä aineiston kuvaileminen. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 145) mukaan aineiston kuvailemista voidaan pitää analyysin perustana. Kuvailemisella viitataan henkilöiden, tapahtumien ja kohteiden ominaisuuksien tai piirteiden kartoittamiseen. Kuvailemisen jälkeen seuraa aineiston luokittelu-vaihe, mikä luo kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää (Mt. 2000, 147).

Aineiston lukemisen, kuvailemisen ja luokittelun jälkeen seurasi teemoittelu-vaihe, jossa etsin keskeisimpiä aihealueita aineistosta (Eskola & Suoranta 2005, 174). Teemoittelu viittaa laadullisen aineiston pilkkomiseen ja ryhmittelyyn erilaisten aihepiirien mukaisesti. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esille piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Teemat saattavat pohjautua teemahaastattelun teemoihin, mutta esiin saattaa tulla myös muita teemoja, jotka ovat lähtöteemoja mielenkiintoisempia. Teemoittelu eroaa luokittelusta siinä mielessä, että siinä korostuu lukumäärien sijasta teeman sisältö. Luokittelussa ja teemoittelussa on kuitenkin yhteneväisiä piirteitä. Suoritin aluksi alustavan luokittelun, jonka jälkeen etsin aineistosta varsinaisia teemoja. Pilkoin aineistoa myös aihealuettain ja etsin tiettyä teemaa koskevia näkemyksiä, jolloin sain sisällöllisiä näkemyseroja, joita eri teemoilla oli. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173; Kamk 2017.)

Teemoittelussa käytin apunani käsitekarttoja (concept map), joiden avulla loin kolme keskeisintä analyysin kautta muodostunutta teemaa. Muodostin yhteensä kymmenen käsitekarttaa, mitkä tiivistin vielä kolmeen käsitekarttaan avatakseni tutkimuskysymyksiäni. Myös Kupiainen (2009, 72) on väitöskirjatutkimuksessaan käyttänyt apunaan käsitekarttoja tutkimustulosten jäsentämisessä. Hänen mukaansa käsitekarttojen avulla voidaan tarkastella tekstikokonaisuuksien sisäisiä suhteita ja kiteyttää olennaiset asiat sekä tarkastella asioiden välisiä suhteita. Käsitekartat ovat toimivia apuvälineitä tutkimuskysymysten reflektointiin. Tekniikka auttaa sisältöjen ja niihin liittyvien viitekehysten eksplisiittisessä tekemisessä. Käsitekarttojen reflektointi saattaa paljastaa yhteyksiä, aukkoja ja puuttuvia linkkejä. (Kupiainen 72; Deshler 1996, 356.)

Yhteenvetona tiivistän analyysin viiteen vaiheeseen:

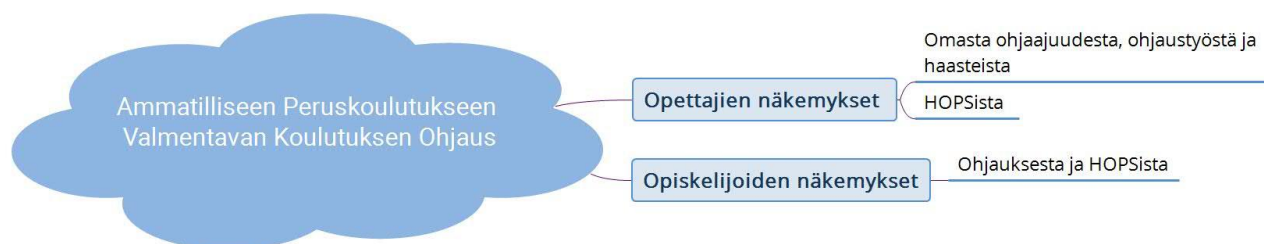
1. Aineiston havainnointi. Aineiston analyysi lähti liikkeelle jo haastattelutilanteessa, kun havainnoin tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136).
2. Aineiston litterointi. Haastattelujen jälkeen kirjoitin nauhoittamani haastattelut sanalliseen muotoon tietokoneelle.
3. Litteroidun aineiston lukeminen ja kuvaileminen. Käytin apuna erilaisia värikoodeja. Tämän jälkeen tulostin litteroidun tekstin sekä aloin lukea aineistoa huolellisesti, jotta punainen lanka löytyisi.
4. Teemoittelu. Etsin aineistosta keskeisimpiä aihealueita ja piirteitä, jotka olivat yhteisiä usealle haastateltavalle. Tässä vaiheessa keskeisimpänä voi pitää tutkijan omaa päättelyä ja pohdintaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136).
5. Käsitekartat. Muodostin keskeisimmistä teemoista käsitekarttoja, jotka avasivat aineistoa ja jäsensivät tutkimustuloksia.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan alaluvuissa 5.1, 5.2 ja 5.3. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä on analysoitu sekä opettajien että opiskelijoiden vastausten valossa. Kolmannen kysymyksen analyysi perustuu pelkästään opettajien haastatteluun. Tutkimuskysymysten mukaisesti olen nimennyt alaluvut: 1. ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjaus ja ohjauksen haasteet, 2. ammatilliseen peruskoulutukseen siirtyminen sekä 3. ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen kehittäminen. Moniäänisyyden lisäämiseksi ja tulkintojen vahvistamiseksi olen käyttänyt suoria sitaatteja.

5.1 *Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjaus ja ohjauksen haasteet*

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on tarkastella minkälaisia näkemyksiä opettajilla ja opiskelijoilla on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjauksesta ja haasteista. Olen luonut käsitekartan selventääkseni ensimmäistä tutkimuskysymystä ja sen osa-alueita (kuvio 5.1). Tarkastelen tutkimuskysymystä aluksi opettajien vastausten valossa. Teemoja ovat opettajien näkemykset omasta ohjaajuudesta, ohjaustyöstä sekä työhön liittyvistä haasteista. Tämän jälkeen tarkastelen opettajien näkemyksiä henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta omana työvälineenään. Seuraavaksi kuvaan tutkimuskysymystä opiskelijoiden vastausten näkökulmasta. Teemat ovat opiskelijoiden näkemykset ohjauksesta ja henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta. Lopuksi kuvaan yhteenvedon mukaisesti monikulttuuriseen ohjaukseen liittyviä haasteita.



Kuvio 5.1. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjaus

Opettajien näkemykset omasta ohjaajuudesta, ohjaustyöstä ja haasteista

Nyt menty paljon enemmän kohti semmoista kokonaisvaltaista ohjaavuutta ja vierellä kulkemista.

Opettajien haastattelussa keskeiseksi teemaksi nousi oman työn ja ohjauksen tarkastelu sekä erityisesti työhön tulleet uudet osaamisalueet. Ammatillisen koulutuksen reformi ja opetussuunnitelman uudistukset vaikuttavat valmentavan koulutuksen opettajien työhön. Uudet osaamisalueet liittyvät ohjauksen ja ohjausosaamisen korostumiseen opettajien työssä. Opettajien mukaan, heidän opettaja-identiteettiinsä sisältyy paljon opinto-ohjaajalle ominaista työtä ja he kokivat ensisijaisesti olevansa ryhmänohjaajia ja sitten vasta suomen kielen opettajia. Molemmat haastateltavista toivat esille, että opinto-ohjaajan pätevyydestä olisi tässä työssä paljon hyötyä. Opettajat ajattelivat olevansa ns. kaksoisroolissa sekä ohjaajina ja opettajina, mikä toi monenlaisia haasteita heidän työhönsä. Haasteet liittyivät erityisesti resurssi- ja aikapulaan sekä riittämättömyyden kokemuksiin omassa työssä. Toinen haastateltavista toi esille, että ryhmänohjaajien toteuttama ohjaustyö vie aikaa suomen kielen opettamiselta, mille pitäisi myös nähdä enemmän aikaa. Molemmat haastateltavat kokivat myös painetta ja stressiä siitä, että heillä pitäisi olla samanlainen tietotaito ja substanssiosaaminen kuin opinto-ohjaajalla. Riittämättömyyden kokemukset liittyivät myös jatkuvaan uudistumiskykyyn, jota opettajilta vaadittiin. Haastateltavien mukaan heidän tuli jatkuvasti kehittyä ja olla perillä uudistuksista sekä erilaisista koulutuksista, jotta nämä asiat pysyttäisi myös opettamaan opiskelijoille. Opettaja-ohjaaja-kaksoisroolin lisäksi opettajat toivat esille muita rooleja. Opettajat toimivat yhdyshenkilöinä koulun ulkopuolisten sidosryhmien välillä, joista esimerkkinä työvoimatoimisto, työpaikat ja jatko-opintopaikat. Myös yhdyshenkilönä toimiminen toi opettajille lisätyötä, sillä toinen haastateltavista toi esille, että sähköpostien lähettäminen eri paikkoihin ja koulutuskokeilupaiikkojen järjestäminen vei yllättävän paljon aikaa.

Sanna: Niin, ehkä se on se ilmapiirin muutos, mitä täällä on ruvennut syntymään tai ylipäätään ammattikouluopetuksessa muutenkin alkanut syntymään sellaista, että opettajia halutaan, että ne painottaa sitä ohjausta. - - Mutta on se aika iso tehtävä ryhmänohjaajalle ymmärtää kone- ja tuotantotekniikan alaa ja mitä ammatteja siinä sisällä on ja yrittää opettaa niistä kaikki.

Merja: Valma on käynyt läpi aika suuren uudistuksen vuoden sisällä. Meillä on nyt uusi ops ollut vuoden verran, et tää ryhmä joka on nyt päättämässä, on koko ajan käynyt sitä, että nyt aikaisemmin mites mä nyt sanoisin. Siinä oli suomea vähän enemmän ja sit taas

tällaista yleistä ohjausta oli paljon, paljon vähemmän. Eli tässä uudessa ryhmänohjaajan rooli on suurempi.

Sanna: Ja sitten toisaalta, kun tää Valma on tämmösessä myllerryksessä ja edelleenkin kun tulee näitä muutoksia niin kyllä se saattaa opettajalle tuntua, että vähän niin kun huhhuijaa, että pitäis pysyä kyydissä mukana. - - Ja kyllä tässä työtä riittää. Tai voin sanoa tässä lukuvuoden lopussa, että on ollut aika raskas rupeama, niin kun työmäärän puolesta.

Opettajan roolina oli toimia yhteyshenkilönä maahanmuuttajaoppilaiden ja opinto-ohjaajan välillä. Opinto-ohjaaja oli koulutuksessa nyt paremmin saatavilla ja tämä lievensi opettajien tekemää ohjaustyön määrää. Opettajat ohjasivat opiskelijoitaan opinto-ohjaajan vastaanotolle erityisesti sellaisissa asioissa, mihin he itse eivät tienneet vastausta. Sannan mukaan tulevaisuudessa opinto-ohjaajalle pystytään myös ohjaamaan opiskelijoita enemmän. Opinto-ohjaajan kanssa tehtävässä yhteistyössä oli kuitenkin haasteita. Ongelmat liittyivät resurssi- ja aikapulaan sekä kielellisiin haasteisiin. Haastateltavat toivat esille, että koulutuksessa toimiva opinto-ohjaaja on ylityöllistetty ja ohjausajan saaminen ei aina ole helppoa. Merja toi myös esille, että opiskelijoita ei voi aina ohjata opinto-ohjaajalle, sillä he eivät puutteellisen kielitaidon vuoksi aina ymmärrä, mitä opinto-ohjaaja sanoo. Valmentavan koulutuksen opettajien saattaakin olla opinto-ohjaajaa helpompi tukea ja ohjata opiskelijoita, sillä he tietävät opiskelijoiden taustat ja osaavat puhua heidän kanssaan. Jatkossa on kuitenkin syytä pohtia, olisiko opettajien ohjauksen lisäkoulutuksesta hyötyä heidän työssään.

Merja: - - Kun ite tietää sen ihmisen ja tietää sen taustat, on saattanut käydä esimerkiksi tulkikeskustelun hänen kanssaan, niin sen takia se on usein se ryhmänohjaaja, joka kuitenkin tietää paremmin.

Valma-koulutuksen parissa työskentelevät opettajat näkivät koulutuksessa tapahtuvan opettajan toteuttaman ohjauksen kokonaisvaltaiseksi, joka kytkeytyy kaikkeen opettajan tekemään työhön. Opettamisen lisäksi opettajat huolehtivat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteuttamisesta, ammatti- ja uraohjauksesta, muiden aineiden opettamisesta, itsetuntemuksen kehittamisestä ja koulutus- ja työelämätiedon antamisesta. Toinen haastateltavista kuvaa opettajan olleen aikaisemmin enemmänkin sisällönopettaja, mutta nyt ohjaus on muuttunut holistisempaan suuntaan. He liittyivät ohjaukseen ja omaan työhönsä myös erilaisia metaforia, kuten ”vierellä kulkeminen” ja ”äiti-hahmo”. Vierellä kulkeminen liittyi opiskelijan tukemiseen oppimisprosessin eri vaiheissa. Toinen haastateltavista toi kuitenkin esille, että valmentavan koulutuksen ohjaus ei saisi

olla liian huolehtivaa, sillä koulutukseen osallistuvat maahanmuuttajat ovat pääasiassa aikuisia opiskelijoita. Tämä nousee esille myös ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2015), jossa korostetaan elinikäisen oppimisen avaintaitoja sekä opiskelijan itsenäisyyttä tehdä omia päätöksiä. Valmentavan koulutuksen opettajan tulee enemmänkin osata ohjata opiskelijoita oikeaan suuntaan. Merjan mukaan opettaja ei saa olla liian *pääpövä*, sillä opiskelijoille on annettava oma itsenäisyys ja päätösvalta tehdä omaa tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä. Opettajat kuvasivat ohjauksen muuttuneen enemmänkin kaikkeen työhön sisältyväksi, jossa oleellista on tukea opiskelijoita kokonaisvaltaisesti ja lisätä heidän henkilökohtaista kasvuaan.

Merja: Joo siis tällaista tosi kokonaisvaltaista ohjausta. Eli ei siis tosiaan ole pelkästään suomen kielen opettamisesta kyse. - - Ja vierellä kulkemista. En mä osaa selittää. Ja toisille se sopii paremmin ja toisille sitten vähän huonommin. Että opettajatkin on erilaisia persoonia.

Sanna: Kokonaisvaltaista sellaista sivistystä, miten maailma pyörii ja just kun esimerkiksi matikkataidot on tosi heikot ja ylipäättään se, että minkälainen maapallo on.

Opettajien näkemykset henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta

Yksi hienoimmista asioista tässä uudessa Valmassa on se henkilökohtaistaminen ja henkilökohtaisen polun löytäminen ja se HOPSaus, että opettajalla olisi aikaa tehdä keskustelua ja ohjata. Se on yksi parhaimmista asioista, mitä on. Mutta tietyllä tavalla, se vaatis eniten sitä panostusta myös.

Opettajat kuvasivat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja alkukartoituksen tärkeimmäksi välineeksi opiskelijoiden henkilökohtaistamiseen ja henkilökohtaisen kasvun lisäämiseen. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma tuo joustavuutta, ja se on ryhmänohjaajien työkalu sekä keino toteuttaa ohjausta. Henkilökohtaistaminen lähtee liikkeelle maahanmuuttajaopiskelijoiden hakeutumisvaiheessa koulutukseen. Opiskelijoiden soveltuvuutta testataan haastatteluiden ja pääsykokeen avulla, joilla halutaan varmistaa kielen taso, motivaatio ja omat tavoitteet koulutukselle. Koulutukseen pääsemisen jälkeen HOPS muodostetaan koulutuksen alussa kartoittavan keskustelun kautta, jolloin kirjataan ylös opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet. Lähtötilanteen kartoittaminen ankkuroituu selkeästi aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja osaamisen tunnustamiseen. Aikaisemmin hankittu osaaminen on opiskelijan saavuttamaa tai osoittamaa osaamista. Osaamisen tunnistaminen tarkoittaakin opiskelijan ja ohjaajan yhteistyössä tapahtuvaa opiskelijan aikaisemmin hankitun osaamisen tietoisuuteen saattamista. (Salo & Korkala 2012, 38.) Opettajien mukaan

osaamisen tunnistamista tehdään nyt enemmän, kuin aikaisemmin. Tarkoituksena on kartoittaa kaikki, mitä opiskelija on tehnyt elämässään. Merjan mukaan osaamisen tunnistaminen liittyy myös esimerkiksi koulutukseen sisältyvien aineiden hyväksilukemiseen. Jos opiskelija on ollut korkeakoulutettu kotimaassaan, saatetaan hänet vapauttaa esimerkiksi matematiikan opinnoista. Merja kuitenkin huomauttaa, että vapautuksia tehdään hyvin harvoin, sillä opiskelijoilla ei välttämättä ole kuitenkaan matematiikan sisältöjen suomen kielen taitotasoa.

Sanna: - - Silloin aiemmin saatettiin tunnustaa just joku matikka, jos on osaamista tarpeeksi, mutta nyt kun hopsataan niin käydään läpi kaikki kotimaan työt ja muiden maiden työt koitetaan löytää sieltä, mitä kaikkea työkokemusta opiskelija on oikeesti kerennyt elämässään.

Henkilökohtaistaminen liittyy opiskelijoiden valinnaisuuden lisääntymiseen ja koulutuksen joustavuuteen. Valmentavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015b, 2) mukaan koulutuksen 60 osaamispisteestä vain 10 osaamispistettä on pakollista eli opiskelijalla on mahdollisuus valita 50 osaamispistettä omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Alkukartoituksen jälkeen tavoitteena olisi, että HOPSia päivitettäisiin koko ajan opintojen aikana. Opettajat kuitenkin toivoivat, että HOPSiin olisi käytettävissä enemmän resursseja, suunnitelmallisuutta ja aikaa. Opettajat kokivat vielä opettelevan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman käyttöä, joten lisäkoulutukselle ja käytännön toteutuksen pohtimiselle olisi tarvetta. Sannan mukaan suurin osa ”hopsauksesta” tapahtuu ennen tunteja tai tunnin jälkeen eli niin sanotusta tunnin ja välitunnin rajapinnassa, eikä HOPSiin pääse kirjoittamaan kaikkia opiskelijoiden kanssa käytyjä keskusteluja. Merjan mukaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma muodostetaan liian nopeasti. Opiskelijoilla ei välttämättä ole koulutuksen alussa vielä niin vahvaa itsetuntemusta, joten HOPSin muodostaminen jää pinnalliselle tasolle. Aikapula nousi esille myös järjestelykysymyksissä. Sannan mukaan opiskelijoiden henkilökohtaiset keskustelut järjestetään työpäivän aikana, jolloin opettajan tuli hyvin tarkkaan pohtia, mitä muut opiskelijat tekivät silloin, kun opettaja on poissa luokasta ja käy yhden opiskelijan kanssa HOPSia läpi. Sanna toi esille henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa tarkasteltaessa myös arvioinnin vaikeuden. Nykyään tavoitteena olisi, että jokaista oppilasta arvioitaisiin hänen yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Oppilaiden arviointi oli koko ajan läsnä oleva tekijä ja Sanna koki tämän omassa työssään hyvin stressaavaksi.

Sanna: - - Ja minä ainakin myönnän, että en minä niitä kaikkia keskusteluja kirjoita hopsiin. Vaikka ehkä ois hyväkin, pitäis aina olla joku läppäri mukana.

Merja: Sekin on niin ankeeta, jos mä nyt tässä juttelen ja ootas mä heti kirjaan läppärille
Sanna: Se on oikeestaan niin kun tärkein, se rajapinta on tärkein hopsauksen paikka.

Merja: Meillä on sitä Hops-resurssia kyllä, mutta tuntuu olevan vähänlaisesti. Jos meillä on 20 opiskelijaa ryhmässä ja sitten siellä on joku joka vaatii enempi huomiota, niin sitten se melkein.

Anna: Okei joo, hmm. Mites se hops käytännössä sitten tehdään?

Sanna: Tekis mieli vastata, että liian nopeasti.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden näkemykset ohjauksesta ja henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta

Mä oon tyytyväinen koska, täällä on niin hyviä opettajia ja ohjaajat on tosi hyvä koulussa ja meillä on. Ja he tekevät kaikki, mikä sopii kaikille. Minusta ei ole ollut mitään negatiivisia. Melkein kaikki on ollut hyvä.

Seuraavaksi kiinnitän huomiota maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kokemuksiin ohjauksesta sekä henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta. Haastattelemani opiskelijat vaikuttivat hyvin tyytyväisiltä opettajiinsa ja ryhmänohjaajiinsa sekä saamaansa ohjaukseen ja tukeen. Osa opiskelijoista toi vahvasti esille, kuinka kiitollisia ovat Suomeen pääsystä, ja kuinka ystävällisiä suomalaiset ihmiset ovat. Maahanmuuttajaopiskelijat kuvasivat opettajiaan päteviksi ja ammattitaitoisiksi, joilta ei tarvinnut edes mennä kysymään apua, sillä he auttoivat aina muutenkin. Opiskelijat kokivat saaneensa eniten ohjausta ja tukea opinnoissaan lähimmältä opettajaltaan eli ryhmänohjaajaltaan. Opiskelijat olivat saaneet ohjausta ja tukea opinnoissaan myös esimerkiksi TE-toimiston virkailijalta ja ystäviltään. Yhteistyötä TE-toimiston kanssa tehtiin hyvin tiiviisti, sillä suurin osa Valma-koulutuksessa opiskelevista on kotoutettavia, joilla on kotoutumisaikaa jäljellä. Opettaja on aina velvollinen seuraamaan ja ilmoittamaan TE-toimistolle, jos opiskelija ei edisty opinnoissaan. Koulutuksen lopussa käydään myös yhdessä opiskelijan kanssa jatkosuunnitelmakeskustelu, jossa on mukana myös TE-toimiston virkailijat.

Mai: - - Mun opettaja on todella, todella. - - Hän opettaa tosi, tosi hyvin. Hän puhuu hyvä, ei nopeasti. hitaasti. Hän silittää.

Bem: Opettajat ovat aina siellä, kun sinä tarvitset apua, niin sitten voit mennä heille.

Opiskelijat eivät tuoneet esille, että olisivat saaneet koulutuksessa ohjausta opinto-ohjaajalta. He muistivat, että ovat käyneet keskustelemassa opinto-ohjaajan kanssa kerran tai kaksi, vasta kun

olin kysynyt tätä heiltä. Opinto-ohjaaja ei siis ole ollut tiiviisti opiskelijoiden ohjaamisessa mukana. Norman ja Fahren eivät kuitenkaan osanneet määritellä menisivätkö kysymään opettajalta vai opinto-ohjaajalta apua opintoihinsa liittyen. Normanin mukaan opinto-ohjaajalla on enemmän tarkkaa tietoa, mutta hän on kuitenkin käynyt enemmän keskusteluja opettajansa kanssa tulevaisuuden suunnitelmistaan. Haastateltavat toivat esille, että opinto-ohjaajalle ei voi vain mennä käymään, vaan opettajan tehtävänä on ensin varata aika ohjaajalle. Mai kuvasi, että hän oli jännittänyt hyvin paljon opinto-ohjaajan tapaamista.

Anna: Oletko ennemmin mennyt kysymään apua opettajalta vai opolta?

Norman: Ne molemmat

Fahren: Molemmat

Norman: Koska opettaja neuvoa meitä, mutta ohjaaja osaa enemmän. Ja heillä on tarkkaa tietoa.

Norman: Joskus mutta opettajan kanssa enemmän. Opettaja aina järjestää opon.

Mai: Vain yksi. Kun mä laitan, haen mikä on ammatti. Mä kysyin häneltä ”apua mä tarvitsen apua” ja hän sanoi ”noni tule” ja mun sydän on vähän.

Maahanmuuttajaopiskelijat kuvasivat saamaansa ohjausta pääasiassa positiivisesti. Bem in mukaan, jos on tarvinnut apua, on aina voinut mennä ja kysyä suoraan opettajilta. Myös Norman korostaa, että jos on halunnut apua, on saanut sitä nopeasti, eikä koulutuksen ohjauksessa ole ollut suurempia ongelmia. Kukaan haastateltavista ei osannut määritellä, pitäisikö ohjausta tai henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa jotenkin kehittää tai pitäisikö ohjausta olla paremmin koulutuksessa saatavilla. Yksi haastateltavista, Shen, ei ollut täysin tyytyväinen saamaansa ohjaukseen ja opetukseen. Hänen mukaan opettaja ei ollut tiennyt, mikä hänen tasonsa on, eikä osannut auttaa häntä. Opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen ja inklusiivisuuden toteutuminen saattaa nousta haasteeksi, jos ryhmäkoot ovat suuria. Opiskelijoista, Evelina, totesikin että opettajalle voi olla todella vaikeaa ottaa huomioon kaikkien opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja intressit. Opiskelijoiden mukaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma on ollut toimiva ja sitä on uudistettu kaksi kertaa vuodessa, esimerkiksi Normanin mukaan HOPS on hyvä, sillä sen kautta on mahdollista saada henkilökohtaisempaa ohjausta.

Anna: Millaista ohjausta jatkossa pitäisi olla? Pitäisikö olla enemmän keskusteluja opettajan kanssa? Esimerkiksi keskusteluja teidän tulevaisuudesta tai ammatinvalinnasta?

Bem: Ei tarvitse. Jos tarvitset apua, niin sitten voit mennä kysymään opettajalta. Mutta jos ei ole, niin sitten ei tarvitse.

Evelina: Minä luulen, että opettajalle liian vaikea. Meitä on kaksikymmentä opiskelijaa ja hän on yksi ja hänen tarvitsee ymmärtää, mitä kaikki haluavat. Se on todella vaikea.

Norman: Joo, koska se (HOPS) auttaa opiskelijaa ja opettajaa samassa paikassa. Kun opiskelija ajattelee, että opettaja on niin kaukana, hän ei tiedä. Joko opettaja on lähellä koko ajan ja kysyy mitä sä haluat. Saa antaa enemmän neuvoa opiskelijoille.

Monikulttuurisen ohjauksen haasteet

Meillä on paljon opiskelijoita, jotka ei oo käynyt koulua kotimaassaan ollenkaan ja he ovat aikuisia. Sehän tarkoittaa silloin sitä, että heidän aivorakenne ei tule enää muuttumaan ja se on sellainen isoin kysymys, mikä meillä tällä hetkellä on, että mihin me laitetaan heidät tässä yhteiskunnassa, joka painottaa koulutusta, painottaa osaamista.

Opettajien työnkuvan muutos ja ohjauksen korostuminen lisäsivät opettajien tekemää ohjaustyön määrää, mutta resursseja ei kuitenkaan lisätty samassa suhteessa. Opettajat kokivat painetta ja stressiä lisääntyneestä ohjaustyöstä sekä jatkuvasta muutosvalmiudesta. Opettajien ohjaustyön haasteet liittyivät myös oppilaiden opiskeluvalmiuksiin sekä tuen tarpeeseen. Opettajat toivat esille, että opiskelijoiden metakognitiivisissa taidoissa oli eroja, mitkä liittyivät esimerkiksi aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Opettajien mukaan ohjausta ja tukea saivat eniten sellaiset opiskelijat, jotka sitä osasivat pyytää. Osa opiskelijoista saattoi olla hyvinkin passiivisia, eivätkä osanneet käyttää koulutuksen tarjoamia hyötyjä hyväkseen. Tämä liittyi myös oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen ja inklusiivisuuden toteutumiseen, jonka myös maahanmuuttajaopiskelijat olivat huomanneet. Opettajat pohtivatkin kriittisesti, miten yksilöllinen kohtaaminen onnistuu ja tasa-arvo luodaan, jos luokassa on 30 opiskelijaa. Merjan mukaan myös ammatillisia ohjaajia pitäisi olla enemmän käytettävissä, erityisesti sellaisissa tilanteissa, kun luokassa on paljon erityisopetuksen päätöksen saaneita opiskelijoita. Valmentavan koulutuksen etuna voidaan pitää sitä, että opiskelijoilla on mahdollisuus missä tahansa opintojen vaiheessa siirtyä suorittamaan tutkintotavoitteista ammatillista koulutusta tai oppisopimuskoulutusta. Opettajat toivat esille, että joustavuudesta on hyötyä opiskelijoille ja työelämälähtöisyyden toteutumiselle, mutta siitä saattaa olla haittaa ryhmädynamiikalle. Merjan mukaan osa opiskelijoista on rutiineja kaipaavia ja jos yksikin opiskelija lähtee ryhmästä, vaikuttaa se ryhmän toimivuuteen.

Sanna: Niin mun ryhmä, kun se alkoi tammikuussa, niin mitä se oli. 28. Et ihan mieletön. Et nyt kun mää tulin tähän remmiin niin siellä oli 21. Ryhmänohjaajalle aikamoinen, ohjata niin montaa. Niin ei meinaa pää kyllä muistaa kaikkea, että mitä on sanottu, mitä ois pitänyt tehdä.

Merja: Hiljaiset naiset istuu siellä vuoden ja voi olla mitä tahansa menossa ja ne ei vaan niin kun ikinä puhu. Kyllä se oma kipukohtani, on että siellä on ne muutamat sellaiset, jotka kyllä huomataan. Ja sitten tietysti isot ryhmäkoot vaikeuttaa.

Merja: Ja toinen asia on, että meidän opiskelijat ainakin. tai mun ryhmä. ehkä mä oon opettanut ne sellaisiksi, että ne on tosi rutiineja kaipaavia ja se oma tuoli luokassa on tärkein. Ja sitten kun meidän pitäisi joustavasti siirtyä toimipisteiden välillä niin on hankala mennä täältä luokasta ulos tai esim museokäynnille, niin ollaan menty sosiaaliohjaajalle, että lopetan tän koko koulutuksen, koska se turvallisuus järkkyy liikaa. Tosi nää on tietysti yksittäisiä tapauksia.

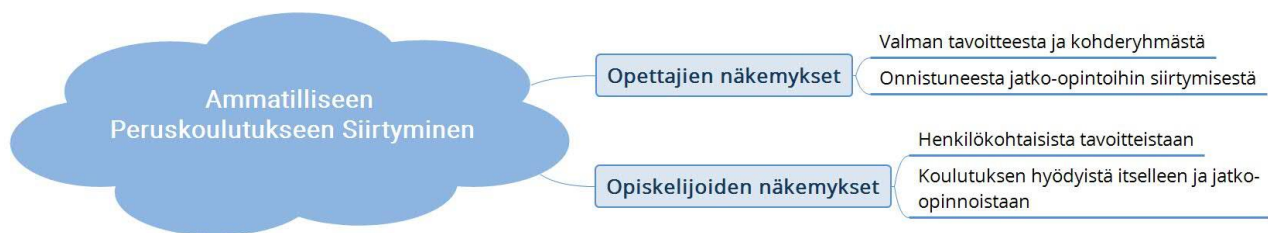
Isojen ryhmäkokojen lisäksi myös heterogeeninen opiskelija-aines ja erilaiset opiskeluvalmiudet aiheuttivat haasteita työhön. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat eroavat lähtötasoltaan hyvin paljon toisistaan. Osa opiskelijoista on suorittanut kotimaassaan korkeakoulun, ja osa taas ottaa Suomeen tultuaan ensimmäisen kerran kynän käteen. Korkeakoulutetulla ja sellaisella opiskelijalla, joka aloittaa Suomessa koulunkäynnin, on hyvin erilaiset lähtökohdat. Opettajien tulee opetusta suunnitellessa miettiä hyvin tarkkaan, miten kaikki opiskelijat otetaan huomioon. Opettajat kuitenkin kokevat, että heillä on vastuu myös näistä heikoimmista opiskelijoista, ja heidän tehtävään on opettaa sen, minkä he pystyvät. Opetuksen eriyttäminen aiheuttaa lisätyötä opettajille, sillä samanlaista valmentavan koulutuksen ryhmää ei koskaan ole. Esimerkiksi Merja toi esille, että sellaiset tehtävät ja harjoitukset, mitkä toimivat edellisten Valma-oppilaiden kanssa eivät välttämättä toimi uuden ryhmän kanssa. Opettajan tulee siis jatkuvasti uudistua ja soveltaa opetusmenetelmiä ja tehtäviä ryhmän tason mukaan.

Merja: - - Osa meidän opiskelijoista on oikeesti sellaisia, että ne on kolme vuotta sitten Suomeen tullessaan ottanut kynän käteen ensimmäistä kertaa elämässään. Niin ei se kolmessa vuodessa kuroudu umpeen se kuilu ja nyt meidän pitäis olla valmiita ammattikouluun. Et mä oon joskus sitä ajatellut, että tossa on yliopisto ja tässä on meidän koulu ja tässä on meidän välissä sellainen maailma.

Sanna: Minne on miljoonin vuosien matka.

5.2 Ammatilliseen peruskoulutukseen siirtyminen

Toinen tutkimuskysymykseni on tutkia, minkälaisia näkemyksiä opettajilla ja opiskelijoilla on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavasta koulutuksesta nivelvaiheena jatko-opintoihin. Alla käsitekartassa selvennetty ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymistä (kuvio 5.2). Tarkastelen tutkimuskysymystä aluksi opettajien vastausten mukaisesti. Teema ovat Valman tavoite, koulutuksen kohderyhmä sekä onnistunut jatko-opintoihin siirtyminen. Tämän jälkeen esittelen opiskelijoiden vastausten valossa heidän henkilökohtaisia tavoitteitaan koulutukselle sekä käsittelen koulutuksen hyötyjä opiskelijoille itselleen ja tarkastelen heidän jatko-opintojaan.



Kuvio 5.2. Ammatilliseen peruskoulutukseen siirtyminen

Opettajien näkemykset Valman tavoitteesta ja koulutuksen kohderyhmästä

Valma, on hyvä, koska se on tavallaan niin kun aina sen ryhmän mukainen, millainen se ryhmä niin kun on.

Haastattelemieni opettajien mukaan ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen päätavoitteena on opiskelijoiden ammatinvalinnan tukeminen ja ammatilliseen peruskoulutukseen pääseminen. Ammatilliseen peruskoulutukseen pääsemisen lisäksi valmentava koulutus auttaa elämänsuunnan löytämisessä ja opiskelijalla on mahdollisuus kehittää itsetuntemustaan. Opetussuunnitelman perusteissa itsetuntemuksen kehittämisen tavoitteet on eritelty muun muassa omien edellytyksien ja kehitystarpeiden tunnistamiseen, omien tavoitteiden tarkasteluun sekä omien kiinnostuksen kohteiden huomioimiseen (Opetushallitus 2015b, 2). Opettajien mukaan koulutus antaa tietoa suomalaisesta työelämästä, realistisista jatkopoluista ja mitä Suomessa on ylipäättään mahdollista tehdä. Haastateltavat kokivat haasteena sen, että osa opiskelijoista tulee valmentavaan koulutukseen pelkästään parantamaan suomen kielen taitoaan, sillä Valmassa on kuitenkin painottunut ammatillinen tulevaisuus. Sanna kuvasi, että hänen ryhmänsä yksi opiskelija oli opiskellut ensin Valmassa ja parantanut kielitaitoaan, jonka jälkeen hän haki lukion valmistavaan

(Luvaan). Sannan mukaan suomen kielen oppiminen ei kuitenkaan voi olla ainoa tavoite, sillä Valmassa on niin paljon muitakin opiskeltavia asioita. Valmentavien koulutusten suuntaaminen oikealla kohderyhmälle olisikin yhä tärkeämpää.

*Merja: - - Valmassa niin paljon painottuu se ammatinvalinta ja ammatillinen tulevaisuus
Sanna: Ja työelämä. Kyllähän tietysti jotkut menee töihinkin. - - Et jos he tulevat valmaan sillä asenteella, että heidän ainoa tavoite on opiskella suomea, niin se ei oo välttämättä oikea paikka.*

Opettajien mukaan valmentavaan koulutukseen osallistuvat opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä taustoiltaan, tavoitteiltaan ja iältään. Osa opiskelijoista saattaa olla alle 20-vuotiaita ja osa 60-vuotiaita. Suurin osa Valman opiskelijoista on kuitenkin vanhempia eli koulutukseen ei tulla suoraan peruskoulusta. Sannan mukaan sellainen suunta on ollut nähtävissä, että vanhemmat valmentavaan koulutukseen osallistuneet opiskelijat haluavat nopeasti työelämään ja erityisesti miehet eivät haluaisi olla Suomessa kenenkään elätettävänä, vaan haluaisivat jo alkaa harjoittaa omaa elinkeinoaan. Toisaalta Merja huomauttaa, että monella opiskelijalla ei ole koulutusta tai ammattia hankittu kotimaassaan, joten Suomessa ne halutaan suorittaa. Opettajien mukaan opiskelijat haluavat opiskella ja suorittaa tutkinnon, mutta eivät halua käyttää opiskeluun kovinkaan montaa vuotta.

*Merja: - - Ensimmäinen kysymys on aina, kuinka monta vuotta.
Sanna: Et kyllä siellä koko ajan kovasti siintää se työelämä
Merja: Ja monella on sellainen ajatus, että ei haluais olla elätettävänä ja haluais itse nimenomaan ansaitse sen oman ja perheen elannon. Oon kuullut sen moneen kertaan, monen opiskelijan suusta kyllä.*

Opettajien näkemykset onnistuneesta jatko-opintoihin siirtymisestä

No ensinnäkin se on hyvä asia, jos opiskelijoille ei tuu odottelua kotona. Esimerkiksi yksi onnistunut tilanne on sellainen, että opiskelija menee koulutuskokeiluun ja hän onnistuu siellä kokeilussa ja siellä sattuu sitten alalla olemaan vapaata ja ne saattaa ottaa sen sitten suoraan sisään.

Haastattelemani opettajat tarkastelivat valmentavan koulutuksen hyötyjä liittyen erityisesti onnistuneeseen ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymiseen. He kokivat Valman tärkeäksi itsetutkiskelun paikaksi, jossa on aikaa tutustua erilaisiin koulutuksiin sekä pohtia omia tulevaisuuden valintoja. Sannan mukaan yhtenä esimerkkinä onnistuneesta ammatilliseen koulutukseen siirtymisestä voidaan pitää sitä, että opiskelija menee koulutuskokeiluun, onnistuu siellä, ja saa paikan suoraan

ammattillisesta koulutuksesta. Näin ollen hän päättää Valman ja aloittaa seuraavana päivänä jo haluamallaan alalla. Merja mukaan, onnistunut ammatilliseen koulutukseen siirtyminen tapahtuu kuitenkin vasta sitten, kun opiskelijat myös pärjäävät koulutuksessa. Opettajien mukaan onnistuminen ei kuitenkaan aina tarkoita koulupaikan saamista. Se voi olla myös esimerkiksi oppisopimus- tai työpaikka. Sanna toi esille, että nyt lopettavien Valma-ryhmien kanssa oltiin siinä mielessä hyvässä tilanteessa, sillä todella monella oli keväällä koulupaikka jo tiedossa.

Sanna: Monilla ei oo käsitystä välttämättä siitä suomalaisesta työelämäarakenteesta, mikä täällä on tai realistisista jatkopoluista, mihin itse olisi mahdollisuus koskaan. Ja me yritetään täällä sitten sitä valottaa, mitä täällä Suomessa sitten voi oikeesti tehdä.

Merja: Joo ja sitten niin kun tulevaisuus näyttää, mitä nyt tapahtuu esimerkiksi sitten noille meidän ryhmäläisille, jotka on menossa ammatillisiin opintoihin tammikuussa. Mut mä katson, että onnistuminen tulee sit siinä vaiheessa, kun he oikeasti pärjäävät myös siellä. Että on pystytty antamaan sellaiset eväät, että ei tuu kevätlukukauden puolella saman tien palautetta, että ei pärjää tai se jää nähtäväksi.

Sanna: Ja sitten, jos mietitään Valman kohderyhmää. Meillä on kohderyhmässä tämmöiset, joilta puuttuu ammatillinen koulutus. Joiden pitää vielä löytää se, mihin hakevat. Mutta myös meillä on alan vaihtajia kokonaan. Niin kun mietin vielä sitä, että mikä se tulos sieltä toisesta päästä on. Joo, meillä on se ammatillinen koulutus tavoitteena tai uuden ammatillisen koulutuksen löytäminen, alan vaihtajille. Mutta on se työllistymisenkin tulos ja oppisopimus jos tulee, niin se on lottovoitto, niin kun yhdelle tuli.

Haastateltavat pohtivat myös yleisellä tasolla valmentavien koulutusten roolia ja tehtäviä yhteiskunnassa. Sannan mukaan valmentavalla koulutuksella on tärkeä tehtävä havaita syrjäytymisvaarassa olevat nuoret. Hänen mukaan on tärkeää, että Valmasta on tehty joustava, jotta kaikkien ei tarvitsisi toimia samalla tavalla. Merjan mukaan osa tarvitsee vain paikan, minne mennä joka päivä. Haastateltavat toivat esille, että Valma on aina toimiva, koska se on muokattu ryhmän mukaiseksi.

Sanna: Niistä vähän niin kun kadonneista tyypeistä. Ja se, että Valmasta on tehty sillai hyvin joustava, niin siitä on hyötyä, että löydetään nämä syrjäytymisvaarassa olevat ja keksitään niille jotakin mieluista ja järkevää tekemistä, eikä kaikkien tarvitse tehdä saman kaavan mukaan.

Merja: Kyllä se on, meillä on ihmisiä, joilla on erilaisia tarpeita, että toiset tarvii paikan, mihin mennä joka päivä ja ihmisen, joka soittaa perään, jos sä et mee. Ja toiset tarvii oikeesti eväitä siihen, että ne pääsee myöhemmin sitten elämässä tiesmihin hienoihin juttuihin. Hyvin erilaisia tarpeita.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden näkemykset henkilökohtaisista tavoitteistaan

Mä vaan kuulin, että Valma. Se on korkein kielen kurssi. Kun sä menet siellä, niin sen jälkeen sä voit opiskella ammatin.

Myös maahanmuuttajaopiskelijoiden haastatteluissa nousi esille opiskelijoiden korkea ikä, sillä vain yksi opiskelija kuudesta oli alle 20-vuotias. Opiskelijoiden korkealla iällä saattaa olla merkitystä koulutukseen suhtautumiseen ja opiskelijoiden itselleen asettamiin tavoitteisiin. Haastattelemani opiskelijat toivat esille, että ammatin saaminen ja ammatilliseen koulutukseen pääseminen ovat keskeisiä valmentavan koulutuksen tavoitteita. Valma nähtiin enemmänkin välietappina kohti ammatillista koulusta ja työelämää. Opiskelijoista, esimerkiksi Evelina, ei halua opiskella enää pitkään, vaan on valmis tekemään töitä. Hän oli keskustellut Valma-koulutuksen opettajan kanssa, että koulutus on mahdollista päättää nopeammin, jos esimerkki koulu-, työ- tai harjoittelupaikka löytyy. Myös nuoret miehet, Norman, Fahren ja Bem, haluavat työelämää ja ammattiin nopeasti. Norman korostaa, että ei ole vielä ehtinyt tekemään töitä Suomessa, koska on koko ajan koulussa, mutta myöhemmin haluaisi saada työpaikan. Hänen mukaansa Suomessa on hyvä tehdä töitä ja olla aktiivinen. Bem päätyi koulutukseen, koska oli kuullut, että Valma on korkein suomen kielen kurssi, jonka jälkeen on mahdollista opiskella ammattiin. Opiskelijat kuitenkin ymmärsivät, että Suomessa myös koulutuksella on suuri merkitys ja he haluavatkin käyttää mahdollisuuden opiskeluun hyväkseen. Koulutus nähtiin työpaikan löytämisen edellytyksenä. Muun muassa Shen toi esille jatkuvan oppimisen ja kouluttautumisen tärkeyden. Hänen mukaan Suomessa on paremmat edellytykset työn saamiselle, jos on opiskellut useampia ammatteja.

Evelina: - - Minä en halua liian paljon opiskella. Mutta sitten minä puhuin opettajan kanssa ja hän oli sillai, että jos sinun kokemus ja voit lopettaa nopeasti.

Norman: Minusta ammatin jälkeen haluaisin jatkaa ammattikorkeakoulussa ja sitten totta kai mennä töihin Suomessa ja tehdä jotain hyvää työtä Suomessa, olla aktiivinen, en halua jäädä kotiin.

Shen: Minä aina kuulen, kun suomalainen sanoo, sinun täytyy osaa kolme ammatti. Se on totta, saa paremmin työtä.

Maahanmuuttajaopiskelijat olivat tulleet Valma-koulutukseen opettajien tai ystävien suosittelemana. Työelämää ja ammatilliseen koulutukseen pääsemisen lisäksi opiskelijat halusivat parantaa suomen kielen taitoaan. Opiskelijat kokivat, että vaikeudet opiskelussa liittyivät suomen kieleen.

Haastateltavista, Bem, haluaa opiskella ammattikoulussa autoasentajaksi, mutta ymmärsi, että hänen kielitaitonsa ei ollut ennen Valmaa riittävä koulutuksessa pärjäämiseen. Normanin ystävä oli kertonut, että Valmassa on mahdollista parantaa suomen kielen taitotasoa. Opiskelijoiden suomen kielen kehittyminen oli yksi oleellisimmista valmentavaan koulutukseen liittyvistä odotuksista. He ymmärsivät, että kieli on pakko oppia, jotta voi saada töitä. Suurin osa opiskelijoista koki suomen kielen erityisen hankalaksi. Norman, oli opiskelijoista ainut, joka kertoi, että suomen kieli ei ole vaikea. Normanilla asenteet suomen kieltä kohtaan johtuivat varmaan siitä, että hän oli elämässään opiskellut jo niin monia kieliä. Suomen kielen oppimiseen ja asenteisiin kieltä kohtaan näytti vaikuttavan myös suomalaisten ystävien määrä ja se, kuinka paljon kieltä käytti vapaa-ajallaan. Esimerkiksi Fahren ja Bem käyttivät suomen kieltä pelkästään vapaa-ajallaan. Fahrenilla on myös paljon suomalaisia ystäviä, joiden kanssa hän puhui suomeksi. Tämä on varmasti vaikuttanut suomalaisen puhekielen oppimiseen ja rohkeuteen puhua kieltä. Mailla on suomalainen mies, mutta hän käytti miehensä kanssa pääasiassa englantia. Evelinalla ei ollut suomalaisia ystäviä ja hän kaipasikin enemmän keskusteluja kantasuomalaisten kanssa, sillä maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa keskustelu on paljon helpompaa.

Norman: - - Sitten Valmassa joku ystävä kertoi mulle, että Valmassa saa paljon ammatitietoutta, suomen kieltä ja opiskelija voi parantaa hänen kielitaitoaan. - - Kun muutin Suomeen, aloitin opiskelemaan suomen kieltä, silloin kun mä luulin, että suomen kieli on tosi tärkeä, sama kuin avain tulevaisuuteen tai tulevaisuudessa.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden näkemykset koulutuksen hyödyistä ja jatko-opinnoistaan

Opiskelimme niin paljon erilaista ja se oli tosi hyvä. Koska ne antoivat meille tosi hyvää kuvaa, miten elämä menee Suomessa ja millaista eri työkultuurissa on.

Maahanmuuttajaopiskelijoilla oli realistinen kuva jatko-opinnoistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan. Koulutuksen hyödyt nousevat esille erityisesti koulupaikan löytämisessä ja sujuvissa siirtymissä. Lähes kaikki opiskelijat aloittivat tammikuussa uudessa koulutuksessaan, jolloin katkoksia opiskeluun ei ehdi syntyään. Norman, Bem ja Shen aloittavat keväällä ammatilliseen peruskoulutukseen suuntaavissa koulutuksissa, jonka suoritettuaan, he voivat hakea ammattikouluun. Fahren ja Mai puolestaan aloittavat tammikuussa ammattikoulun. Normanin mukaan on tärkeä jatkaa suo-

raan kouluun, jotta olisi mahdollista päästä nopeasti ammattiin. Opiskelijat vaikuttivat päällisin puolin tyytyväisiltä koulutukseen. Opiskelijoille kielitaidon kehittyminen oli yksi tärkeimmistä koulutuksen hyödyistä. Kuudesta opiskelijasta viisi toi esille, että suomen kielen taito on parantunut. Bemin mukaan oli hyvä, että hän oppi perusasioita suomeksi, koska oli aikaisemmin opiskellut ne englanniksi. Myös esimerkiksi Mai, Fahren ja Bem toivat esille, että suomen kieli on parantunut. Kielitaidon parantumisen lisäksi opiskelijat oppivat, ja saivat paljon tärkeää tietoa Suomen koulujärjestelmästä, erilaisista koulumahdollisuuksista sekä ylipäättään siitä, miten asiat Suomessa on järjestetty. Nämä taidot liittyvät valmentavan koulutuksen ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutumisen valmiuksien edistämiseen. Normanin mukaan he oppivat, miten haetaan ammattikouluun, miten käyttää nettipalveluita sekä miten tehdä ansioluettelo ja työhakemus. Myös Shen tuo esille, että nyt hän voi oikeasti sanoa, että tietää, mitä koulutus Suomessa on. Hänen mukaan on tärkeää, että Valmassa joutui tekemään itse asioita ja ottamaan asioista selvää.

Norman: Opimme, miten haetaan ammattikouluun ja miten tehdään CV, työhakemuksia. Miten käytetään nettipalveluita. jne. Ne ovat tosi tärkeä, koska varsinkin ulkomalaisille. Koska ulkomaalaiselle ei ole toinen vaihtoehto. Me emme tunne tai tiedä asioita.

Shen: Koska ennen peruskoulussa kaikki opettajat hakee minulle, hakee missä koulussa ja niin, mutta sitten tulin Valmaan ja jouduin itse tekeen. Silloin keväällä mä en tiennyt mitä tarkoittaa yhteishaku, okei nyt mä ymmärrän.

Normanin ja Bemin mukaan oli tärkeää tutustua erilaisiin koulutuksiin ja aloihin, jotta opiskelijat löytäisivät omat mielenkiinnon kohteensa ja alan, mitä he haluaisivat opiskella. Normanin mukaan Valmasta sai hyvän kuvan Suomen koulujärjestelmästä ja työelämästä. Työelämään tutustuminen liittyy keskeisestä Valman sisältöihin. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015b, 2) mukaan työelämään perehtymisessä opiskelija hankkii tietoa koulutuksista, käytännön työelämästä sekä ammanteista. Koulutus valmentaa opiskelijaa tekemään ammatinvalintaa, koulutusta ja tulevaisuuden uraa koskevia ratkaisuja. Opiskelijat toivat esille myös harjoitteluiden ja koulutuskokeilujen tärkeyden Valma-koulutuksessa. Esimerkiksi Evelina kertoi, että oli saanut harjoittelupaikaista itselleen kesätyön. Koulutuskokeilujen avulla opiskelijat näkevät käytännössä millaista opiskelu kyseisellä alalla on, mitä alalle vaaditaan ja samalla he voivat miettiä soveltuisivatko oikeasti kyseiseen koulutukseen ja työhön. Norman kertoi, että hän oli aluksi miettinyt itselleen lähihoitajan ammattia ja mennyt tutustumaan lähihoitajakoulutukseen, mutta todennut, että kyseinen koulutus ei sovikaan hänelle. Valman kautta hän löysikin

kiinteistöpalvelu- ja rakennusalan, mikä on myös lähellä hänen omaa kotimaassa suorittamaansa tutkintoa.

Norman: Opettaja opetti meille monta erilaista aloja ja esimerkiksi rakennusala, rakenteistopalveluala, sähköala, kaikkia terveys ja lähihoitaja-ala. Kuljetus tai logistiikka ja mikä tämä on ruoka-ala, elintarvike-ala. Opiskelimme niin paljon erilaista ja se oli tosi hyvä. Koska ne antoivat meille tosi hyvää kuvaa, miten elämä menee Suomessa ja millaista eri työkulttuurissa on. Minusta pystyn tehdä kaikki itse nyt. Kotona, kurssi kirjastossa. Joo totta kai mä osaan tehdä kaikki nyt itse.

Bem: Oma ammattijuttu: millainen ammatti ja millainen ihminen voi hakea sen ammatti ja kuinka kauan koulutus kestää. - - Joo, se on hyvä, kun käytiin paljon eri aloja koska jos sä tiedät enemmän mitä tapahtuu erilainen aloja, sitten voit itse päättää.

Antoisimmaksi tekijäksi koulutuksessa opiskelijat nostivat esille uusien ystävien saamisen. Ystävien saamista ja sosiaalisten suhteiden luomista voi pitää keskeisenä tekijänä integraatioprosessissa. Esimerkiksi Fahren ja Norman kuvasivat olevansa toistensa parhaita ystäviä. Myös Bem oli todella tyytyväinen, että oli saanut Shenistä itselleen ystävän.

Bem: Mä sain uusi kaveri tässä vieressä.

Fahren: Hän sanoi kaiken. Samaa mieltä. Hän on minun paras ystävä. Me oltiin samassa paikassa työharjoittelussa.

Evelina: Ja kaverit. Se on hyvä, että me tutustumme uusiin kavereihin. Se on hyvä.

Maahanmuuttajaopiskelijat arvioivat koulutusta ja opetusta hyvin positiivisesti. Opiskelijat kuvasivat koulutusta positiivisesti, jos heidän omat tavoitteensa olivat olleet yhteneväisiä valmentavan koulutuksen tavoitteiden kanssa. Myös opiskelijoiden omalla motivaatiolla, persoonallisuuden piirteillä sekä integroitumisella Suomeen voidaan nähdä olevan vaikutusta asenteisiin koulutusta kohtaan. Haastattelemistani opiskelijoista yksi, Shen, oli tullut koulutukseen sen vuoksi, koska hänellä ei ollut mitään muuta vaihtoehtoa. Hän ei olisi halunnut käydä valmentavaa koulutusta, mikä vaikuttikin asenteisiin ja motivaatioon koulutusta kohtaan. Shen toi esille, että hän ei myöskään halua vaivata opettajaa kysymyksillään. Hiljaiset opiskelijat eivät välttämättä uskalla kysyä, jos joku asia on epäselvää. Shenin mukaan Valma-koulutus on ollut *tylsä*, eikä jatko-opintojen löytyminenkään ole käynyt niin helposti. Shen kertoi, että oli hakenut kiinteistöpalvelu- ja rakennusalan puoli vuotta kestäville lyhytkurssille, jonne hän ei olisi kuitenkaan halunnut mennä, koska koulutus järjestetään Tampereella, ja hänellä olisi sinne liian pitkä matka. Shen haluaisi tehdä työkseen sähkömiehen

töitä ja joutuukin menemään koulutukseen oikeastaan TE-toimiston vaatimusten takia. Myös Fahren ja Bem eivät olleet täysin tyytyväisiä koulutuksen sisältöihin. Fahrenin mukaan Valmassa opiskellaan myös tiettyjä aineita, joita hän ei lähihoitajan työssään tule tarvitsemaan, esimerkiksi fyysisen opiskelua. Bem puolestaan toi esille, että hänelle tietyt opiskeltavat aineet ovat olleet liian helppoja, koska hän on käynyt kotimaassaan peruskoulun.

Shen: Mä luulen, että tässä on paha paikka, koska paljon maahanmuuttajia. Ennen mä en halunnut tulla, koska mä ajattelin että tää on ihan hujahaja-paikka.- - Tämä ei ole mitä minä valitsin. Siellä koulussa en voinut jatkaa opiskelua, koska olen 18, täytyy mennä ammattikouluun. - - Joo, mutta kela ja te-toimisto, ei halua että mä jään kotona istuun. Täytyy ensin jotakin työharjoittelu, koulutus. Sitten mä käyn jotakin lyhytkurssi puoli vuotta ja sitten odotetaan yhteishakua. Ja sitten mä luulen, en halua mennä työharjoitteluun, koska jos mä menen työharjoitteluun, mä en opi mitään. Mä en halua mitään hulluammatti, siivooja tai tarjoilija, se ei ole minun toiveammatti.

Yksi maahanmuuttajaopiskelijoista toi esille, että hän ei ollut saavuttanut Valmassa tarvittavaa kielitaitoa ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskeluun. Mai tuntui olevan hyvin jännittynyt uuden koulun aloittamisesta erityisesti kielitaitovaatimusten vuoksi. Maahanmuuttajaopiskelijat kaipaivatkin ylipäänsä enemmän puhumisharjoituksia ja keskustelua kantasuomalaisten kanssa. Bem in mukaan koulutuksessa olisi pitänyt olla enemmän suomen kielen opetusta, eikä niin paljon erilaisiin ammatteihin liittyviä asioita. Evelina ja Norman kuvasit heidän aikaisemmassa koulussaan todella hyväksi opetusmenetelmäksi sitä, että suomalaiset eläkeläiset ja nuoret tulivat aina perjantaisin puhumaan maahanmuuttajien kanssa. Heidän mielestään tällainen käytäntö olisi hyvä tuoda osaksi valmentavaa koulutusta. Norman olisi kaivannut koulutukseen myös enemmän tietokoneella tehtäviä harjoituksia. Normanin mukaan *paperit ovat jo vanha asia*. Valman opetussuunnitelmien perusteiden mukaan (2015) elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi määritellään muun muassa viestintä ja mediaosaaminen sekä teknologia ja tietotekniikka, mitkä samalla liittyvät hyvin vahvasti työelämän avaintaitoihin (ks. myös Sarkavaara 2016, 13).

Anna: Millainen tunne on nyt mennä sinne ammatilliseen koulutukseen?

Mai: Mä luulen, mun suomen kieli ei riitä.

Evelina: Tiedätkö, jos me luokassa puhumme, niin me ymmärrämme kaikkia, mutta suomalaiset ei ymmärrä. - - Vanhoja ihmisiä, he tulevat luokassa ja puhuvat meidän kanssa. Se on hyvä kokemus.

Norman: Joo, aina oli perjantaisin viimeinen tunti, suomalaiset eläkeläiset ja nuoret joskus tulevat ja me puhumme heidän kanssaan. Se oli tosi mukavaa.

Fahran: Joo, keskustelutehtäviä voisi olla enemmän. Koska kaikki pakolaiset tarvitsevat puhua koko ajan enemmän suomea. Mutta suomalaisten kanssa.

Bem: Joo, minun mielestäni pitäisi olla enemmän, koska Valman-kurssit opetetaan paljon ammattiasioita, ei ole niin paljon kieliä.

Kysyin opiskelijoilta myös, että olisivatko he valinneet Valma-koulutuksen, jos nyt saisivat päättää, kun Valma-koulutus on loppuillaan. Haastattelemistani opiskelijoista viisi kuudesta olisi tullut valmentavaan koulutukseen uudelleen, jos nyt olisi saanut valita. Normanin mukaan ennen Valmaa hän ei ollut vielä valmis, mutta nyt kun hän aloittaa koulun, niin hän tietää kaiken. Bemien mukaan ilman Valmaa olisi ollut vaikea päästä kouluun, erityisesti puutteellisen kielitaidon takia. Mai kuvasi koulutusta hyvin positiivisesti ja olisi valinnut koulutuksen uudelleen. Fahran oli opiskelijoista ainut, joka kertoi, että ei olisi valinnut Valma-koulutusta, koska hän haluaa työelämään nopeasti. Fahranin mukaan hänen taitonsa olisivat riittäneet ammatillisessa koulutuksessa opiskeluun ilman Valmaa.

Norman: Takista mä yritin saada työkokeilu, koska mulla oli kaksi kuukautta välillä, mutta se ei ollut helppoa. En saanut.

Anna: Koetko, että tämä on hyödyllinen? Vai olisitko voinut mennä jo suoraan, jos olisit päässyt?

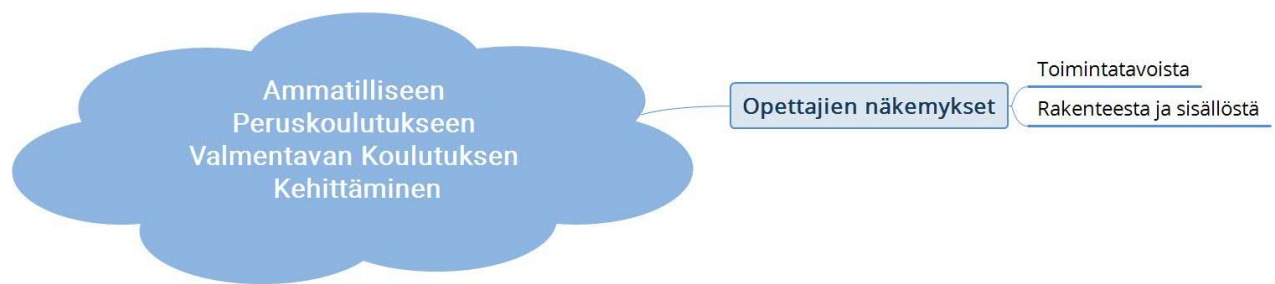
Norman: Minä en usko, että ilman Valmaa.

Shen: Ei, vaikea päästä.

Bem: Joo, vaikea päästä koska ilman Valmaa vaikeaa. Ensin kielitaito, voi olla vaikea päästä. koska Suomessa täytyy puhua suomea.

5.3 Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen kehittäminen

Viimeiseksi tarkastelen tutkimuskysymystä ”minkälaisia kehittämiskäsitteitä ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen opettajat esittävät?”. Käsitekartta selventää tätä tutkimuskysymystä ja sen teemoja (kuvio 5.3). Tarkastelen tutkimuskysymystä pelkästään opettajien vastausten valossa. Teemat ovat koulutuksen toimintatapojen, rakenteen ja sisällön tarkastelu. Tässä alaluvussa tarkastelen yhteenvedon mukaisesti koulutuksen kehittämistä.



Kuvio 5.3. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen kehittäminen

Opettajien näkemykset ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen toimintatavoista

Valmentavan koulutuksen opettajat toivat esille ratkaisuehdotuksia opettajan työnkuvaan ja koulutuksen toimintatapoihin liittyviin haasteisiin. Opettajat ehdottivat työn kuormittavuuteen ja työn jakamiseen pariopettajuutta ja työpareja. Haastattelemani opettajat kokivat haasteeksi opettajan työssä sen, että kaikki luokassa tapahtuva henkilöityy aina yhteen ihmiseen. He halusivatkin tulevaisuudessa yhä enemmän mahdollisuuksia kollegiaaliseen tukeen.

Merja: No ainakin mä sanon sellaisen yhden asian, mikä olisi hyvä. En tiedä onko nyt ollut meillä käytössä, mutta ehdottomasti se, että meillä olisi työparit niin kun opettajille. Että se ei olis vaan se, että olis vaan minä ja mun porukka. Koska kaikki, mitä siellä sitten tapahtuu henkilöityy vaan siihen yhteen ihmiseen ja se käy erittäin raskaaksi niin kun opettajalle ja varmaan myös ryhmälle ja kaikenlainen tällöinen kollegiaalinen tuki pitää olla. Meillä on ollut kyllä Sannan kanssa ihana yhteistyö. Toisten kanssa niin kun vaan toimii. Tänä syksynä ei olla niin paljon tehty, mutta toivottavasti tammikuussa pystytään taas enempi.

Sanna: Niin meillä alkaa samaan aikaan tammikuussa taas ryhmät. Meillä on suunnitteilla, että tehdään enemmän sellaista pariopettajuutta. Ei nyt ihan, mutta lähemmäksi. - - Ja se että pystyis työparina sitä arviointia luotsaamaan eteenpäin. On todella niin kun, ottaa sitä omaa stressiä pois. Sitä työtaakkaa pois.

Opettajat halusivat myös henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan enemmän resursseja, panostusta ja suunnitelmallisuutta. Sannan mukaan HOPS ja henkilökohtaistaminen ovat todella hieno asia, jotta pystytään antamaan opiskelijoille oikeasti omia polkuja ja joustavuutta. Sanna kuitenkin toivoisi, että opettajalla olisi kykyä ja aikaa ”hopsata”.

Sanna: - - Yksi hienoimmista asioista tässä uudessa Valmassa onkin se henkilökohtaistaminen ja henkilökohtaisen polun löytäminen ja se HOPSaus että opettajalla olisi aikaa tehdä keskusteluja ja ohjata. Se on yksi parhaimmista asioista, mitä on. Mutta tietyllä tavalla, se vaatis myös ehkä eniten sitä panostusta myös. - - Ja jos opiskelija tarvii sen, että se meneekin työharjoitteluun kesken kaiken, niin miksi ei. Se halutaan tässä uudessa Valmassa mahdollistaa, mutta sitten toisaalta pitäisi saada niitä rakenteita myös opettajalle, että opettajalla olisi kyky hopsata ja aikaa hopsata. Niin se rakenteellinen muutos, mitä ikinä sen pitäiskään olla, niin sitä mä toivon, että siihen satsataan tuolla ylemmällä tasolla.

Opettajien näkemykset ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen rakenteesta ja sisällöstä

Haastateltavat toivat esille myös koulutuksen rakenteeseen ja sisältöihin liittyviä kehittämisideoita. Oppisopimuskoulutus on yksi tällaisista asioista, jota opettajien mukaan pitäisi kehittää. Oppisopimuskoulutusta on haluttu tuoda valmentavaan koulutukseen enemmän esille. Koulutuksen aikana opiskelija perehtyy oppisopimuskoulutukseen ja tuntee oppisopimuskoulutuksen perusperiaatteet sekä tietää vaatimukset osallistumiselle. Opiskelijalla on mahdollisuus missä tahansa Valma-koulutuksen vaiheessa siirtyä suorittamaan oppisopimuskoulutusta, jos hän löytää itselleen sopivan oppisopimuskoulutuspaikan ja hänellä on tarvittavat edellytykset koulutuksen suorittamiseksi. (Opetushallitus 2015b, 1, 3.) Sannan mukaan opettajien tulisi pitää tiiviimmät yhteydet oppisopimuskoulutuksen edustajiin ja ylipäättään aktivoitua asiassa, jotta opettajat osaisivat ohjata opiskelijoita oppisopimuskoulutukseen. Tällä hetkellä tilanne näyttää olevan, että oppisopimuspaikkoja on todella vähän. Merjan mukaan tarvitaankin *pienstä ihmettä*, että oppisopimuspaikka löytyy. Keskustelu oppisopimuskoulutuksesta on yhteydessä henkilökohtaistamisen korostumiseen ja muutokseen, jota ammatillisessa koulutuksessa ollaan rakentamassa.

Merja: Se vaatii sitä, että ihminen on oikeassa paikassa juuri oikeaan aikaan, niitä oppisopimuspaikkoja on hyvin vaikea saada, mutta tällainen ihme tapahtu tässä mun ryhmässä tän syksyn aikana. Että henkilö, joka oli opiskeluvalmiuksiltaan ehkä sieltä kaikkein heikoimmasta päästä koko ryhmässä, niin hän vaan sattui sellaiseen työpaikkaan, että sitten kun opettaja sitten vielä törkin sitä hänen työnantajaa, että ”en mää anna sitä sinne sulle töihin, jos sä et ota sitä oppisopimukseen” Niin hänhän lähti siihen sitten mukaan, että nyt on hienoa, että hän on aloittanut siellä ja saa siitä sitten sen tutkinnon ja työpaikan.

Maahanmuuttajaopiskelijat kaipasivat enemmän kielen opetusta ja keskusteluja kantasuomalaisien kanssa. Yksi mahdollisuus voisikin olla maahanmuuttajataustaisten Valma-ryhmien ja suomalaisten Valma-ryhmien yhdistäminen. Merjan mukaan yhden pilottiryhmän kokemukset kyseisestä

yhdistämisestä on ollut hyvin positiivisia. Haastateltavat toivat myös esille, että maahanmuuttajat eivät sovi kaikkiin koulutuksiimme erityisesti suomen kielen korkeiden vaatimusten vuoksi. Esimerkiksi Sannan mukaan hieno asia, että on saatu pelkästään maahanmuuttajille suunnattuja perustutkintoja ja lyhytkursseja, joista voi ponnistaa eteenpäin.

Sanna: Meillä on kaks perustutkintoa maahanmuuttajille nyt niin kun ihan aloittaa tammiukuussa, josta sitten he voivat ponnistaa eteenpäin.

Tässä luvussa olen esitellyt tutkielmani keskeisimmät tutkimustulokset. Olen esitellyt tulokset tutkimuskysymys kerrallaan käyttäen apuna sekä opettajien, että opiskelijoiden haastatteluaineistoa. Seuraavassa luvussa esittelen tulokset tiivistettynä liittäen mukaan vuoropuhelua muiden lähteiden kanssa (6.1). Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuutta (6.2) sekä tutkielmasta esiin tulleita jatkotutkimusehdotuksia (6.3). Lopuksi esittelen tutkimustulokset vielä pähkinänkuoressa (6.4).

6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen (Valman) ohjaukseen ja ohjauksen haasteisiin sekä koulutuksen hyödyllisyyteen maahanmuuttaja-taustaisten opiskelijoiden nivelvaiheena jatko-opintoihin. Tavoitteena oli ottaa mukaan sekä opiskelijoiden, että opettajien näkemyksiä ohjauksesta ja siirtymistä sekä heijastella näitä käsityksiä toisiinsa. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla, jotka oli toteutettu ryhmä-, pari- ja yksilöhaastatteluina. Haastatteluihin osallistui kuusi opiskelijaa ja kaksi opettajaa. Tarkoitus oli kiinnittää huomiota tämän pienen otoksen subjektiivisiin kokemuksiin ja pohtia valmentavan koulutuksen roolia nykypäivänä. Tutkimuksen päätäntö-luvussa tuon esille tutkielman vaikuttavuutta ja arvoa. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tiivistettynä tutkielmani keskeisimpiä tuloksia. Toisessa luvussa pohdin luotettavuutta, kolmannessa tarkastelen jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä lopussa esittelen tutkimustulokset pähkinänkuoressa.

6.1 Tulosten yhteenveto

Kokoan ensin tutkimustulokset tutkimuskysymys kerrallaan ja keskustelen löydöksistä kirjallisuuden valossa. Ensimmäinen tutkimuskysymys koski ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjausta. Toinen käsitteli opiskelijoiden ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymisiä ja kolmas yhteenvedon mukaisesti Valman kehittämiskäsitteitä.

Ohjausosaaminen opettajien työssä

Opettajien haastattelussa keskeiseksi teemaksi nousi oman työn ja ohjauksen tarkastelu sekä erityisesti työhön tulleet uudet osaamisalueet. Opettajat kokivat olevan ns. kaksoisroolissa sekä opettajina ja ohjaajina. Opettaja on aikaisemmin ollut sisällönopettaja, mutta nyt kyse on enemmän opinto-ohjaajan kaltaisesta työstä. Myös Kallion (2011, 36) ja Savikon (2014, 74) tutkielmissa on tuotu esiin opettajan työn ohjauksellisuus. Esimerkiksi Kallio (2011, 36) on esittänyt, että Ammatistartin opettajien työn ohjauksen ja opettajuuden rajaa on vaikea hahmottaa. Ohjauksellisuus on

aina työssä mukana oleva elementti. Opettajan työ sisältääkin perinteisen opettamisen lisäksi paljon muuta ja työnkuva on entistä monipuolisempi. Opettajan työssä korostuvat yhä enemmän esimerkiksi erityisopettajan ja opinto-ohjaajan rooli entistä heterogeenisempien ryhmien ja yksilöllisten opiskeluohjelmien myötä. (Honka ym. 2000, 4–5.) Opettajan työnkuvan laajentuminen ja työn kuvassa tapahtuneet muutokset liittyvät työelämän muutoksiin ja opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen, kuten Paaso (2015, 59) esittää. Opettajan työnkuvan muutos näyttääkin olevan laaja yhteiskunnassa meneillään oleva kehitys.

Opettajan ammatti on liikkumassa kohti dynaamista, joustavaa, vuorovaikutteista ja kehittyvää. Työssä korostuu yhä enemmän opiskelijoiden kuunteleminen, kohtaaminen sekä oppimisprosessin tukemisen ohjaaminen. Ammatillisen opettajan identiteetit ja toiminta perustuvat ammattiin opiskelevien arvostukseen, heidän odotusten oivaltamiseen sekä hyvinvoinnin tuottamiseen. Työ on yhä enemmän yhdessä oppimista, osaamisen määrittämistä ja yhteisöllistä osaamista. (Paaso 2015, 58–59, 64.) Haastattelemani opettajat toivat esille, että opetussuunnitelma- ja ammatillisen koulutuksen kentällä tapahtuneet uudistukset ovat tuoneet opettajien työhön dynaamisen ja kehittyvän opettajan roolin. Opettajan tulee jatkuvasti kehittää omaa työtään ja pysyä muutoksessa mukana.

Koulutuksessa tapahtuva ohjaus oli muuttunut kokonaisvaltaiseksi, jossa ohjaus sisältyy kaikkeen työhön. Toinen opettajista kuvasi ohjausta metaforalla *vierellä kulkeminen*. Opettajan tehtävänä olikin kulkea opiskelijan rinnalla ja ohjata häntä oikeaan suuntaan. Opetushallituksen (2017) mukaan kokonaisvaltainen ohjaus on koko oppilaitoksen yhteinen asia, jonka tavoitteena on tukea opiskelijoita opinnoissaan siten, että heillä olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet opintojen suorittamiseen. Ohjauksella tuetaan opiskelijan henkilökohtaista kasvua, lisätään opiskeluvalmiuksia ja oppimaan oppimisen taitoja sekä autetaan opiskelijaa ymmärtämään omien valintojensa ja toiminnan seuraukset. Ohjauksen avulla pyritään helpottamaan opiskelijan päätösten tekemistä.

Henkilökohtaistaminen oli koulutukseen keskeisesti liittyvä termi. Pasasen (2014) mukaan kaikissa koulutusmuodoissa on meneillään massiivinen henkilökohtaistamisen buumi, jolla opiskelua halutaan rakentaa jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin. Opettajat kuvasivat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja alkukartoituksen tärkeimmäksi välineeksi opiskelijoiden henkilökohtaistamiseen ja henkilökohtaisen kasvun lisäämiseen. Alkukartoituksen, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja

osaamisen tunnistamisen avulla koulutukseen luodaan joustavuutta ja yksilöllisiä opintopolkuja. Nykyään ammatillisen koulutuksen laatustrategiassa korostuvatkin joustavat ja monipuoliset opintopolut työelämälähtöisesti. Koulutuspoluista halutaan tehdä entistä yksilöllisempiä, mikä tapahtuu esimerkiksi henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman kautta, jossa tehdään osaamisen tunnistamista. (Savolainen 2015, 52; Rausasojä 2013, 151; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.) Savolaisen (2015, 46) mukaan alkukartoitus antaa mahdollisuuksia opiskelijan kokonaisvaltaiseen huomioimiseen. Haastattelemani maahanmuuttajaopiskelijat eivät kuitenkaan osanneet sanoa henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta muuta kuin, että se on toimiva dokumentti, jonka avulla opiskelijalla ja opettajalla on yhteinen käsitys opintojen toteutuksesta. He eivät välttämättä osanneet arvioida henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa sen analyttisemmin puutteellisen kielitaidon vuoksi.

Maahanmuuttajaopiskelijat olivat tyytyväisiä opettajiinsa ja koulutuksessa saamaansa ohjaukseen ja tukeen. He kuvasivat opettajia päteviksi, ammattitaitoisiksi ja avuliaisiksi. Opiskelijat olivat saaneet eniten ohjausta lähimmältä opettajaltaan. Tämän lisäksi myös ystävät ja TE-toimiston virkailijat olivat auttaneet opinnoissa etenemisessä. Haastattelemani opiskelijat eivät tuoneet opinto-ohjaajan tarjoamaa ohjausta esille, mutta muistivat, että ovat käyneet opinto-ohjaajan kanssa keskustelemassa kerran tai kaksi. Koulutuksessa opettajan tuli toimia yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa ja järjestää opiskelijalle aika ohjaajalle tarvittaessa. Haastattelemillani opettajilla ei ollut opinto-ohjaajan pätevyyttä ja he ohjasivat opinto-ohjaajalle opiskelijoita erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa he itse eivät tieneet vastausta. Onkin syytä pohtia, onko koulutuksessa tarpeeksi pätevää ohjausta tarjolla, varsinkin silloin, jos opinto-ohjaaja on ylityöllistetty ja ajan saaminen on haastavaa. Toisaalta opettajien mukaan he tuntevat opiskelijoiden taustat opinto-ohjaajaa paremmin ja pystyvät keskustelemaan opiskelijoiden kanssa helpommin, sillä opiskelijat ymmärtävät, mitä opettaja sanoo. Valmentavan koulutuksen opettaja saattaakin olla opinto-ohjaajaa parempi ohjauksen toteuttaja, kuin harvemmin tarjolla oleva opinto-ohjaaja, kuten myös Sarkavaara (2016, 35) on tutkielmassaan esittänyt.

Valma nivelvaiheena jatko-opintoihin

Valmentavan koulutuksen opettajien mukaan koulutuksen päätavoitteena on opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien lisääminen ja ammatilliseen koulutukseen pääsemisen. Tämän lisäksi koulutuksen opettajat haluavat auttaa elämänsuunnan löytämisessä, itsetuntemuksen kehittämisessä ja tietotaidon kartuttamisessa, mutta myös suomen kielen oppimisessa. Maahanmuuttajaopiskelijat olivat päätyneet valmentavaan koulutukseen parantaakseen suomen kielen taitoaan sekä päästäkseen työelämään. Yksi opiskelijoista oli tullut Valmaan pelkästään sen vuoksi, että hänellä ei ollut mitään muuta vaihtoehtoa. Korpelan ym. (2013, 69) selvityksessä on huomioitu, että suurelle osalle valmistavan koulutuksen opiskelijoista ammatillinen koulutus ei näytä olevan edes ensisijainen sijoittumistavoite. Opiskelijat hakevat koulutuksesta valmiuksia esimerkiksi työhön, työharjoitteluun tai muuhun koulutukseen. Haastatteleman maahanmuuttajaopiskelijat vaikuttivat olevan sitä tyytyväisempiä koulutukseen, mitä paremmin heidän henkilökohtaiset tavoitteensa olivat yhteneväiset valmentavan koulutuksen opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden kanssa. Myös Eloholman ja Kauppilan (2012, 54–55) sekä Savolaisen (2015, 47) pro graduissa on tuotu esille opiskelija-aineksen ja jatko-opintoihin siirtymisen yhteys. Mitä sopivampi opiskelija-aines koulutuksessa on, niin sitä positiivisempia kokemuksia opiskelijoilla koulutuksesta on. Työllistyminen nähtiin päätaavoitteena, jota pienemmät osatavoitteet, kuten kielitaidon kehittyminen, täydensivät. Savolainen (2015, 47) on nostanut tutkielmassaan esille myös, että koulutus valmentaa opiskelijaa ammatillisessa koulutuksessa opiskeluun ja se tulisikin ensisijaisesti suunnata ammatilliseen koulutukseen pyrkiville nuorille.

Haastatteleman opettajat tarkastelivat valmentavan koulutuksen hyötyjä liittyen erityisesti onnistuneeseen ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymiseen. Opettajien mukaan valmentavan koulutuksen onnistuminen ja sujuva koulutukseen siirtyminen tapahtuu vasta sitten, kun opiskelijat oikeasti pärjäävät koulutuksessa, eikä keskeyttämisiä tapahdu. Maahanmuuttajaopiskelijoilla oli haastatteluiden perusteella hyvin realistinen kuva omista jatko-opinnoistaan ja tulevaisuudestaan. Lähes kaikki aloittavat uudessa koulutuksessaan heti valmentavan koulutuksen jälkeen, jolloin kotona odottelua ei ehdi syntymään. Opiskelijoille kielitaidon kehittyminen oli yksi tärkeimmistä koulutuksen hyödyistä. Kuudesta opiskelijasta viisi toi esille, että suomen kielen taito on parantunut. Kielitaidon parantumisen lisäksi opiskelijat oppivat ja saivat paljon tärkeää tietoa Suomen koulujärjestelmästä, erilaisista koulumahdollisuuksista sekä ylipäätään siitä, miten asiat Suomessa on

järjestetty. Nämä taidot liittyvät valmentavan koulutuksen ammatilliseen koulutukseen hakeut-
misen valmiuksien edistämiseen.

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen haasteet ja kehittä- minen

Viimeisenä esittelen tiivistettynä valmentavan koulutuksen haasteita ja kehittämistä. Alla käsite-
kartassa (kuvio 6.1) havainnollistettu sekä opettajien että maahanmuuttajaopiskelijoiden haastat-
teluiden tulokset.



Kuvio 6.1. Valman haasteita ja kehittämISRatkaisuja

Valmentavan koulutuksen opettajien mukaan koulutuksen haasteet ja stressitekijät liittyivät opet-
tajien muuttuneeseen työkuvaan ja ohjauksen korostumiseen omassa työssä. Haasteet koskivat
erityisesti opettajien resurssi- ja aikapulaa sekä riittämättömyyden kokemuksia opettajien omassa
työssä. Opettajien tekemä ohjaustyö vei aikaa suomen kielen opettamiselta, mille koettiin kuiten-
kin olevan tarvetta. Opettajat kokivat myös paineita siitä, että heiltä vaadittiin yhä enemmän
opinto-ohjaajan pätevyyttä sekä jatkuvaa uudistumiskykyä. Opettajat kaipasivat enemmän pa-
riopettajuuden ja kollegiaalisen tuen kehittämistä. Myös henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman
toteuttamisessa oli parantamisen varaa. Opettajat toivoivat HOPSiin enemmän resursseja, panos-
tusta ja suunnitelmallisuutta. Hajanainen koulutuskenttä ja jatkuvat koulutusuudistukset ovat tuo-
neet mukanaan jatkuvan lisäkouluttautumisen tarpeen.

Kaikki maahanmuuttajaopiskelijat eivät olleet tyytyväisiä koulutuksen sisältöihin. Haastatteluissa tuli esille, että osalle opiskeltavat asiat olivat liian helppoja ja osan mielestä he eivät tarvitse kaikkia opiskeltavia asioita omassa työssään. Maahanmuuttajaopiskelijat toivoivat myös enemmän suomen kielen opetusta ja erityisesti keskusteluharjoituksia suomalaisten kanssa. Jatkossa voikin miettiä, tulisiko suomen kielen opiskelua lisätä ja painottaa enemmän puhumisharjoituksia. Kielen oppimisen kannalta esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten Valma-ryhmien ja suomalaisten Valma-ryhmien yhdistäminen voisi olla toimiva ratkaisu. Tästä olisi hyötyä myös inklusio-ajattelun edistämässä. Maahanmuuttajataustaisilla Valma-ryhmillä ja suomalaisilla Valma-ryhmillä on kuitenkin hyvin erilaiset intressit, joten kummallekaan ryhmälle ei välttämättä olisi hyvä, että ryhmät olisivat koko ajan yhdessä. Hyvä toteutuskeino varmasti olisikin se, että maahanmuuttajaopiskelijat opiskelisivat osan ajasta suomalaisten opiskelijoiden kanssa.

Koulutuksen kehittämis ehdotuksina opettajat esittivät oppisopimuskoulutuksen kehittämistä sekä pelkästään maahanmuuttajaopiskelijoille suunnattujen ammatillisten koulutusten luomista. Haastattelimieni opettajien mukaan kaikki maahanmuuttajaopiskelijat eivät tällä hetkellä pärjää ammatillisessa koulutuksessa vaikean suomen kielen tason vuoksi. Pelkästään maahanmuuttajille suunnattujen koulutusten luominen madaltaakin kynnystä ammatillisten opintojen aloittamiseen ja siellä pärjäämiseen. Toisaalta myös ammatillisen koulutuksen reformin myötä esitetty muutos kielitaitovaatimusten hylkäämisestä toisi ratkaisua kielen asettamiin haasteisiin. Maahanmuuttajat saavuttaisivat vaadittavan kielitaidon viimeistään silloin, kun he valmistuvat ammattiin. Myös oppisopimuskoulutuksen kehittäminen maahanmuuttajille olisi toimiva ratkaisu opiskelijoiden integroitumiseen yhteiskuntaan ja kielen oppimiseen. Viinisalon (2010) mukaan oppisopimuskoulutus edistää työelämän kehittämistä, mikä tulee esille myös työntekijän asemoitumisena itseensä. Oppiminen pitäisi nähdä elinikäisenä ja elämänlaajuisena tapahtumana, joka voi tapahtua muuallakin kuin formaalissa opetuksessa. Työntekijä on enemmänkin ”oppiva työntekijä”, jossa työ ja oppiminen ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Kaikki maahanmuuttajaopiskelijat eivät ole tottuneet perinteiseen luokassa tapahtuvaan opiskeluun ja tällöin oppisopimuskoulutus voisikin olla hyvä työelämälähtöinen vaihtoehto. Tässä ehtona pitäisi kuitenkin olla se, että työpaikalla olisi tarpeeksi resursseja maahanmuuttajan kielen oppimisen tukemiseen.

6.2 *Luotettavuuden arviointi*

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä pohtien tutkimuksen toteutusta, onnistumista ja haasteita. Kaikissa tutkimuksissa olisi syytä ottaa huomioon eettiset lähtökohdat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19). Tuomi ja Sarajärvi (2002, 122) määrittelevät tutkimuksen ja etiikan yhteyden kahdenlaiseksi. Toisaalta tutkimustuloksilla katsotaan olevan vaikutusta eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssä tekemiin ratkaisuihin. Tutkijan eettiset ratkaisut ja tieteelliset käytännöt ovatkin keskeisessä yhteydessä tutkimuksen uskottavuuteen. Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamista sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten esittämisessä sekä tutkimustyössä. Tutkimustulosten noudattamisessa tulee kunnioittaa tieteen avoimuutta ja kontrolloitavuuden periaatetta. Haastattelutilanteessa, jossa on tarkoitus olla suorassa kontaktissa tutkittaviin, eettiset ongelmat ovat hyvin monitahoisia. Ihmisiä koskevien tutkimusten tärkeimmät eettiset periaatteet liittyvät informointiin perustuvaan suostumukseen, luottamuksellisuuteen ja yksityisyyteen. (Tuomi & Sarajärvi, 129–130; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.)

Tutkimuksen arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2015) on muodostanut ohjeen hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta. Ohjeessa nousevat esille rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden periaatteet, jotka liittyvät niin tutkimuksen toteuttamiseen kuin myös aineiston tallentamiseen ja tulosten julkaisemiseen. Tutkimuksen teossa olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen ollut jokaisessa tutkimuksen vaiheessa mahdollisimman tarkka ja huolellinen. Olen analysoinut aineistoa tarkasti alleviivaten ja tehnyt muistiinpanoja. Olen käyttänyt huolellisesti laadullista analyysimenetelmää aineiston tarkastelussa. Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni laadullisuutta Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2015) ohjeita mukaillen.

TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN KRITERIEN MUKAISET JA EETTISESTI KESTÄVÄT TIEDONHANKINTA- JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksen aineisto koostui opettajien ja opiskelijoiden haastatteluista, jotka toteutin henkilökohtaisesti. Tutkimuksen alkuvaiheessa pyrin tavoittelemaan laadukkuutta luomalla hyvän haas-

tattelurungon, josta pyysin mahdollisimman paljon palautetta. Haastattelurunkoni löytyy liiteosiosta (liite 2). Ennen varsinaisia haastatteluja, olin testannut haastattelurunkoa esihaastattelulla. Käytin haastatteluissa nauhuria litteroinnin helpottamiseksi. Haastattelutilanteessa pyrin toimimaan mahdollisimman ammattimaisesti, mutta tuomaan tilanteeseen rentoa tunnelmaa. Mielestäni onnistuin tässä hyvin. Opiskelijat eivät vaikuttaneet jännittyneiltä, vaan enemmänkin innostuneilta keskustelemaan kanssani suomeksi. Myös opettajat eivät tuntuneet aristelevan kanssani keskustelua, vaan kertoivat asioista mielellään. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 68, 72) mukaan haastattelijaksi enemmänkin synnyttään, kuin opitaan. Ei siis voida olettaa, että graduntekijä olisi synnynäinen haastattelijä. Haastattelutilanteessa tuli esille monenlaisia haasteita, jotka liittyivät erityisesti kielellisiin haasteisiin. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät aina ymmärtäneet kysymystä ja minun piti selittää ja yrittää kiertää asioita. Kuvaan haastattelutilannetta ja esiin nousseita haasteita tarkemmin alaluvussa 4.2.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 189) mukaan reliaabelius liittyy myös siihen, onko esimerkiksi kaikki käytettävästä aineistosta otettu huomioon, ja onko aineisto litteroitu oikein. Laatu paranee, kun haastattelut litteroidaan niin nopeasti kuin mahdollista. Tämän vuoksi litteroin haastattelut heti, haastattelujen suorittamisen jälkeen, huolellisesti ja tarkasti. Pari- ja ryhmähaastattelut litteroitiin samalla tavalla itsenäisinä kokonaisuuksina (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 63). Haastattelujen huolellisen litteroinnin jälkeen suoritin varsinaisen analyysin teemoittelemalla. Tutkimusaineisto ei ole missään vaiheessa ollut muiden nähtävillä, eikä nauhoja kuunnellut kukaan muu kuin minä.

Tutkimukseeni osallistui kuusi maahanmuuttajaopiskelijaa ja kaksi opettajaa. Jäin kuitenkin pohtimaan, olisiko tutkimusjoukkoa pitänyt vielä laajentaa aineiston saturaatiota tarkastellessa. Esimerkiksi olisiko minun pitänyt opettajien haastattelun lisäksi haastatella myös opinto-ohjaajaa tai koulutuspäällikköä. Pohdin myös, olisiko opiskelijoiden pari- ja ryhmähaastatteluja pitänyt olla enemmän tai olisiko opiskelijoita pitänyt haastatella myös yksittäin.

TUTKIMUS PERUSTUU TIETEELLISEN TIEDON LUONTEESEEN KUULUVAAN AVOIMUUTEEN JA VASTUULLISUUTEEN TULOSTEN JULKAISUSSA

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni toteutusta ja valintoja mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkielmani toteutusta helposti. Olen halunnut selittää

myös analyysivaiheet ja niiden kautta syntyneet tutkimustulokset tarkasti. Olen lukenut aineistoa mahdollisimman huolellisesti sekä tehnyt siitä oman tulkintani kautta muodostuneita päätelmiä. Kvalen (1996) mukaan tutkimuksen raportointi edellyttääkin, että tutkimusmenetelmää kuvataan laajemminkin kuin vain yhdellä lauseella. Kaikki tutkimuksen vaiheet tulisi kuvata hyvin yksityiskoh-
taisesti.

Halusin ottaa tutkielmaani mukaan mahdollisimman paljon opiskelijoiden ja opettajien suoria si-
taatteja moniäänisyyden lisäämiseksi. Suorien sitaattien vuoksi, olen kuitenkin joutunut pohti-
maan, miten haastateltavien anonymiteetti suojataan. Kelchtermansin (1994) mukaan anonymi-
teetin suojaaminen saattaa muodostua ongelmalliseksi. Tutkimuksessa tutkijan tulisi osata turvata
tutkittavien anonymiteetti, mutta tutkimustulosten esittämisessä tutkija tarvitsee sitaatteja johto-
päättösten vahvistamiseen (Kelchtermans 1994, 103). Koin sitaattien käytön tärkeäksi, jotta lukija
saa käsityksen aineiston laadusta, eikä tulosten esittäminen jää pelkästään deskriptiiviselle, kuvai-
levalle tasolle (ks. myös. Kvale 1996). Anonymiteetin säilyttämiseksi olen käyttänyt opiskelijoiden
ja opettajien peitenimiä. Suoria sitaatteja käyttäessäni olen poistanut niistä opiskelijaa/ opettajaa
tai hänen opiskelupaikkaansa koskevat tunnistetiedot. Tieteellisten käytännöt edellyttävätkin, että
yksilöiden, ryhmien ja paikkakuntien nimet eivät tule esille (Vilka 2007, 164). Olin haastateltaviin
opiskelijoihin yhteydessä vasta itse haastattelutilanteessa. Pysin kuitenkin painottamaan, että
haastattelu on vapaaehtoinen ja anonymiteetti säilytetään. Kerroin myös nauhurin käytöstä ja lit-
teroinnista. Selitin, että nauhat kuuntelen vain minä ja litteroituja tekstejä ei lue kukaan muu kuin
minä itse, enkä julkaise tutkimustuloksissani mitään tunnistetietoja (ks. Eskola & Suoranta 2005,
57). Minulle jäi olo, että opiskelijat ymmärsivät vapaaehtoisuuden ja anonymiteetin periaatteet.
Jäin kuitenkin pohtimaan, miten opiskelijat kokivat minut. Ajattelivatko he, että olen auktoriteetti,
jolle ei uskalla kertoa totuudenmukaisesti omia kokemuksia?

TUTKIJAN TULEE OTTAA MUIDEN TUTKIJOIDEN TYÖT HUOMIOON JA KUNNIOITTAA NIITÄ

Olen ottanut muiden tutkijoiden työt huomioon ja esitellyt niitä asianmukaisesti käyttäen oikeita
lähdeviitteitä. Olen pyrkinyt myös erottamaan aina, mikä on omaa ajatustani ja mikä jonkun toisen.
Tutkimukseni pätevyyyden lisäämiseksi olen halunnut käyttää mahdollisimman paljon lähdeviitteitä.

TUTKIMUS ON SUUNNITELTAVA JA TOTEUTETTAVA TIETEELLISTEN VAATIMUSTEN MUKAISESTI. MYÖS TIETOAINEISTON TALLENNUKSESSA TULEE NOUDATTAA TIETEELLISELLE TIEDOLLE ASETETTUJA VAATIMUKSIA

Tutkimukseni on suunniteltu huolellisesti. Loin syksyllä yksityiskohtaisen tutkimussuunnitelman ja haastattelurungon, josta pyysin paljon palautetta. Palautteen saaminen onkin toiminut tutkimuksessani kannattelevana voimana. Tutkimus on toteutettu tieteellisten vaatimusten mukaisesti ja olen noudattanut tietoaaineiston tallennuksessa tieteelliselle tiedolle asetettuja vaatimuksia parhaani mukaan.

TARVITTAVA TUTKIMUSLUPA TULEE OLLA HANKITTU

Hankin tutkimuslupan syksyllä kirjallisesti kyseiseltä organisaatiolta, jossa opiskelijat silloin opiskelivat ja opettajat olivat töissä. Haastattelutilanteessa kerroin suullisesti, että käytän aineistoa tutkimustarkoitukseen.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Valmentavan koulutuksen rooli ja toimivuus nivelvaiheena jatko-opintoihin on ajankohtainen tutkimusaihe, johon myös tulevaisuudessa pitäisi enemmän panostaa. Tällä hetkellä valmentavien koulutusten tutkimus on rajoittunut lähinnä pro gradu -tutkielmiin ja Opetushallituksen raportteihin, joten akateemisille artikkeleille ja väitöskirjatutkimuksille olisikin yhä enemmän tarvetta. Valmentavien koulutusten toimintatavat saattavat vaihdella koulu- ja paikkakuntaakohtaisesti, joten määrällisille tutkimuksillekin olisi kysyntää. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko on rajattu pelkästään yhteen valmentavan koulutuksen järjestäjään ja yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi vertailla eri paikkakuntien Valma-koulutuksia. Tämä auttaisi laajentamaan tutkimuskenttää ja tuomaan tarkasteluun uusia kehittämiskohteita.

Oma tutkimukseni painottui ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen ohjauksen tutkimiseen. Uusia mahdollisuuksia aiheen tarkasteltuun toisi uuden näkökulman mukaan tuominen, esimerkiksi huomion kohdistaminen pelkästään opiskelijoiden kokemuksiin Valmasta. Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajaopiskelijat toivoivat valmentavaan koulutukseen enem-

män suomen kielen opetusta. Merkittävä tutkimuskohde olisikin tarkastella tarkemmin koulutuksen kehittämiskohteita sekä sitä, millaiset koulutuksen rakenteet ja prosessit ovat maahanmuuttajien kannalta keskeisimpiä. Kuinka paljon esimerkiksi suomalaisten Valma-ryhmien ja maahanmuuttajataustaisten Valma-ryhmien sekoittamisella on merkitystä maahanmuuttajaopiskelijoiden integraatioon ja suomen kielen kehittymiseen?

Lisääntynyt maahanmuutto on tuonut muutoksia ja haasteita koulutusjärjestelmäämme. Haasteisiin on pyritty vastaamaan ammatillisen koulutuksen uudistamisprosessin avulla. Ammatillinen koulutus halutaan muuttaa työelämälähtöisemmäksi ja opiskelijoiden opiskelupolkuja pyritään luomaan entistä yksilöllisemmiksi ja joustavammiksi. Tutkimus tehdessä jäin erityisesti pohtimaan, miten opiskelijoiden yhteisöllisyys luodaan, jos koulutus siirretään työpaikoille, ja mitä tapahtuu ammatillisen koulutuksen reformin jälkeen ammatillisille opettajille. Mielenkiintoinen koulutuspoliittinen kysymys on myös se, pyritäänkö yhteiskunnan tasolla henkilökohtaistamisen avulla pelkäänsään nopeuttamaan opiskelijoiden kouluun ja työelämään pääsemistä. Nähdäänkö valmentavat koulutukset enemmänkin väliasemina kohti ammatillista koulutusta ja työelämää? Henkilökohtaistamistrendin voidaan nähdä liittyvän myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääntymiseen ja oppisopimuskoulutukseen. Oma tutkimustani tehdessä pohdin erityisesti maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppisopimuskoulutusta. Olisi mielenkiintoista tarkastella työnantajien näkemyksiä maahanmuuttajaopiskelijoiden oppisopimuskoulutuksen tarjoamista hyödyistä ja vertailla heidän näkemyksiä maahanmuuttajien omiin subjektiivisiin kokemuksiin.

6.4 Tutkimustulokset pähkinänkuoressa

Tässä alaluvussa esittelen keskeisimmät tutkimustulokseni pähkinänkuoressa. Olen pyrkinyt eläytymään opettajien asemaan sekä nostamaan esille valmentavan koulutuksen parissa työskenteleviä henkilöitä kiinnostavia asioita.

OPETTAJIEN NÄKÖKULMAT VALMENTAVAN KOULUTUKSEN OHJAUKSEEN JA HAASTEISIIN

1. Opettajat ns. kaksoisroolissa ohjaajina ja opettajina → resurssi- ja aikapula, riittämättömyyden kokemukset työssä
2. Opettajien toteuttama ohjaustyö vei aikaa suomen kielen opettamiselta

3. Opettajan ja opinto-ohjaajan kanssa tehtävä yhteistyö → resurssitekijät, kielelliset haasteet
4. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma tärkein opettajien työväline henkilökohtaisten polkujen luomiseen → HOPSiin enemmän resursseja, suunnitelmallisuutta, aikaa

OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMAT VALMENTAVAN KOULUTUKSEN OHJAUKSEEN JA HAASTEISIIN

1. Opiskelijat pääosin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen ja tukeen → eniten auttanut lähin opettaja eli ryhmänohjaaja
2. Opiskelijat eivät tuoneet opinto-ohjaajan tuomaa ohjausta esille
3. Inklusiivisuuden toteutumisen haasteet

OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ VALMENTAVASTA KOULUTUKSESTA NIVELVAIHEENA JATKO-OPINTOIHIN

1. Opettajien mukaan valmentavan koulutuksen päätavoitteena on opiskelijoiden ammatinvalinnan tukeminen ja ammatilliseen koulutukseen pääseminen → koulutukseen ei voi tulla pelkästään parantamaan suomen kielen taitoa
2. Opiskelijat heterogeeninen ryhmä taustoiltaan, tavoitteiltaan ja iältään → vanhemmat opiskelijat haluavat usein nopeasti työelämään
3. Valma tärkeä itsetutkiskelun paikka, jossa aikaa tutustua erilaisiin koulutuksiin ja pohtia tulevaisuuden valintoja
4. Onnistunut ammatilliseen koulutukseen siirtyminen tapahtuu vasta sitten, kun opiskelijat myös pärjäävät koulutuksessa

OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ VALMENTAVASTA KOULUTUKSESTA NIVELVAIHEENA JATKO-OPINTOIHIN

1. Valma nähtiin välietappina kohti koulutusta ja työelämää
2. Opiskelijat halusivat erityisesti parantaa suomen kielen taitojaan, sillä vaikeudet opiskelussa liittyivät erityisesti suomen kieleen → kaipasivat enemmän suomen kielen opetusta

OPETTAJIEN KEHITTÄMISIDEOITA

1. Pariopettajuuden ja kollegiaalisen tuen kehittäminen
2. Oppisopimuskoulutuksen kehittäminen maahanmuuttajille
3. Maahanmuuttajataustaisten Valma-ryhmien ja suomalaisten Valma-ryhmien yhdistäminen

4. Pelkästään maahanmuuttajille suunnatut ammatilliset peruskoulutukset

LÄHTEET

Aho, J. 2012. Valmistavien ja valmentavien koulutusten toimintaympäristöanalyysi. Viitattu 28.2.2017. Saatavilla: http://www.edu.fi/download/155894_valmentavien_koulutusten_toimintaymparistoanalyysi.pdf

Deshler, D. 1996. Käsitekartat. Teoksessa J, Mezirow et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Suom. L, Lehto. 2. painos. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 356–373.

Eloholma, S. & Kauppila, E. 2012. ”Minä sanoin opettajalle ensin haluaisin löytää työtä jos minä voin.” – Maa-hanmuuttajien kokemuksia Mava-koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustie-teen pro gradu -tutkielma. Viitattu 16.12.2016. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40188/URN:NBN:fi:jyu201211072879.pdf?sequence=1>

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R, Valli. & J, Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hallituksen kärkihankkeet. 2017. Osaaminen ja koulutus. Ammatillisen koulutuksen reformi. Viitattu 17.2.2017. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/osaaminenjakoulutus/ammattikoulutusreformi/index.html>

Hiltunen, H. 2014. Koulusuhteen, koulutusidentiteetin ja koulutuksen merkityksen rakentuminen. Ammattis-tarttikoulutuksen käyneet kertovat kokemuksistaan koulutuspolkujen varrelta. Turun yliopisto. Kasvatustie-ten lait. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 16.12.2016. Saatavilla: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103820/gradu2014Hiltunen_Hannele.pdf?sequence=2

Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. Research and the teacher, A qualitative introduction to school-based re-search. London: Routledge.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Univer-sity Press.

Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opet-tajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus. Viitattu 23.2.2017. Saatavilla: http://www.opi.fi/download/49159_kohti_uutta_opettajuutta_toisen_asteen_ammatillisessa_koulutuksessa.pdf

Kallio, K. 2011. Ammattistartti – polku ammatilliseen koulutukseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden lait. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.2.2017. Saatavilla: <https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83177/gradu05601.pdf?sequence=1>

Kamk. 2017. Opinnäytetyöpankki. Teemoittelu. Viitattu 30.3.2017. Saatavilla: <http://www.kamk.fi/opari/Opinnaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Laadullisen-analyysi-ja-tulkinta/teemoittelu>

Kelchtermans, G. 1994. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In Ingrid Carlgren, Gunnar Handal & Sveinung Vaage (eds.) Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice. London: The Falmer Press, 93–108.

Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino, 110–132.

Kilpinen, J. 2009. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisselvitys. Moniste 9/2009. Viitattu 12.12.2012. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/119385_Maahanmuuttajien_ammattillisen_peruskoulutuksen_keskeyttamisselvitys.pdf

King, N. 1994. The Qualitative research. Interview. Teoksessa V, Cassel & G, Symon. (toim.) Qualitative methods in organizational research: a practical guide. London: SAGE, 14–36.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–82.

Koivumäki, K. & Matinheikki-Kokko, K. 2004. Maahanmuuttajien ammatillisen identiteetin tukeminen uraohjauksen avulla. Teoksessa J, Onnismäa, H, Pasanen & T, Spangar. 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Jyväskylä: PS-kustannus, 219–232.

Korhonen, V. & Puukari, S. 2013. Kohti monimuotoisuuden haltuunottoa – suunnistusmerkkejä matkalla tulevaan. Teoksessa V, Korhonen. & Sauli, S. Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. 2013. Jyväskylä: PS-kustannus, 366–379.

Korpela, J., Kantosalo, M., Koskimäki, T. & Kärki, S-L. 2013. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2011–2012. Koulutuksen seurantaraportit 2013:2. Viitattu 24.2.2017. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/147308_Maahanmuuttajien_ammattilliseen_peruskoulutukseen_valmistava_koulutus.pdf

Koskela, S. 2013. Ohjauksella on väliä – kuinka ohjausosaamista lisätään? Elinikäisen ohjauksen verkkolehti. Viitattu 29.1.2017. Saatavilla: <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2013/11/29/ohjauksella-on-valia-kuinka-ohjausosaamista-lisataan/>

Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 3.3.2017. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66491/978-951-44-7785-0.pdf?sequence=1>

Kuusela, J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. ja Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.

Kärki, S-L. 2015. Tiedotustilaisuus ammatillisen peruskoulutuksen valmentavien koulutusten uudistamisesta 9.4.2015.

- Kärkkäinen, M. 2013. Ammattistartin anti. Tarinoita nivelvaiheesta – Kun kaikki on ihan yhtä kujalla siitä, että mihin me ollaan menossa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 13.12.2016. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41675/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201306031878.pdf?sequence=1>
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laamanen, S. & Toivanen, Anna-Maria. 2016. "Tästä eteenpäin mie toivoisin, että itseäni pääsen töihin ja sain oman palkka ja oma elämä"- Maahanmuuttajaopiskelijoiden ajatuksia tulevaisuudesta ja kouluttautumisesta. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 16.12.2016. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20160497/urn_nbn_fi_uef-20160497.pdf
- Lairio, M. & Puukari, S. 2004. Monikulttuurisuus osana korkea-asteen ohjauksen kehittämistä. Teoksessa H, Kasurinen. (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään –opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus, 176–186.
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (630/1998). Viitattu 3.3.2017. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Lampinen, O. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Gaudeamus.
- Lindberg, M. 2008. Higher education-to-work transitions in the knowledge society: the initial transition and positional competition point of view. *Higher Education in Europe*, 33(4), 375–385.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T, Martikainen & L, Haikkola. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. 2010. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 106, 9–43.
- Nissilä, L. 2012. Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren suomalaisessa koulujärjestelmässä. Diaesitys. Viitattu 6.9.2016. Saatavilla: www.tem.fi/files/34902/OPH_Leena_Nissila.pdf
- Oikeusministeriö. 2014. Uusi yhdenvertaisuuslaki voimaan ensi vuoden alusta. Viitattu 10.2.2016. Saatavilla: <http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/ajankohtaista/tiedotteet/2014/12/uusiyhdenvertaisuuslakivoimaanensivuodenalusta.html>
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press
- Opetushallitus. 2017. Aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen ohjaus ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen. Viitattu 2.3.2017. Saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/aikuisten_perusopetuksen_alkuvaihe/ohjaus_ja_opiskelusuunnitelma
- Opetushallitus. 2016. Maahanmuuttajien koulutus. Viitattu 3.12.2016. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/maahanmuuttajien_koulutus
- Opetushallitus. 2015a. Opintopolku-portaali. Viitattu 13.12.2016. Saatavilla: <https://opintopolku.fi/wp/fi>.

Opetushallitus. 2015b. Koulutuksen perusteet – Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus – Määräys 5/11/2015. Viitattu 11.12.2016. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/166555_Maarys_5_011_2015_Ammatilliseen_peruskoulutukseen_valmentava_koulutus.pdf

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 3.12.2016. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011:3. Viitattu 3.12.2016. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2017a. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset 2. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Viitattu 16.2.2017. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2017/Liitteet/okm5.pdf?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2017b. Maahanmuuttajien koulutuksen kehittämiseen ja integrointiin uusia ehdotuksia. Tiedote. Viitattu 16.2.2017. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2017/02/maahanmuu_koulutus.html?lang=fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2016a. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Viitattu 11.12.2016. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm1.pdf?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2016b. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajan-koulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Viitattu 17.2.2017. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm34.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2016c. Ammatillisen koulutuksen reformi lausuntokierrokselle. Tiedote. Viitattu 21.2.2017. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/11/Amisreformi_lausunnolle.html

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Viitattu 1.12.2016. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15. 6.5.2016. Viitattu 4.12.2016. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki. Opetusministeriö. Viitattu 3.12.2016. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2005/perusopetuksen_ja_toisen_asteen_koulutuksen_nivelvaiheen_kehitta

Opintopolku. 2016. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus – VALMA. Viitattu 7.10.2016. Saatavilla: <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/%EF%BB%BFammatilliseen-peruskoulutukseen-valmentava-koulutus/>

- Oppisopimuskoulutus. 2017. Yleistä oppisopimuskoulutuksesta. Viitattu 13.2.2017. Saatavilla: <http://www.oppisopimus.net/html/yleista.html>
- Paaso, A. 2015. Tulevaisuuden ammatillisen opettajan osaamisen ja tiedon tarpeet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero, 55–65.
- Pasanen, H. 2014. Mikä on koulutuksen terapisoitumisen käänne? Aikuiskasvatus 4/2014, 287–291.
- Peavy, R.V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnisimaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3: ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–47.
- Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 39–46.
- Puukari, S. & Korhonen, V. 2013. Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari. (toim.). 2013. Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–32.
- Ruotsalainen, K. & Nieminen, J. 2012. Toisen polven maahanmuuttajia vielä vähän Suomessa. Viitattu 14.2.2017. Saatavilla: http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-07-04_003.html?s=0
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 11.12.2016. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14 (1). Viitattu 17.2.2016. Saatavilla: http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2012_1_C_Salo_Korkala.pdf
- Savikko, T. 2014. Ammattistartti sosiaalisen pääoman vahvistajana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.10.2016. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/handle/10024/96199>
- Savolainen, L. 2015. Mavasta valmaksi: näkemyksiä maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten muutosvaiheesta ja tehtävistä yhteiskunnassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.10.2016. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97658/GRADU-1435661544.pdf?sequence=1>
- Sarkavaara, I. 2016. Valma-nivelvaiheen koulutusta. Opetussuunnitelman perusteiden sisältö ja keskeiset muutokset verrattuna ammattistarttiin. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. http://www.edu.fi/download/177815_valma_nivelvaiheen_koulutusta_kandidaatin_tutkielma.pdf
- Syrjälä, E. 2004. Maahanmuuttajien ohjaaminen ja opiskelijoiden valitseminen ammatilliseen oppilaitokseen. Teoksessa U. Aunola. (toim.) 2004. Maahanmuuttajat ammattia oppimassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Säntti, R. & Metsänen, R. 2011. Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. 2/2011, 4–7.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Cools, C. 2015. Maahanmuuttajataustaiset nuoret koulutuksen siirtymässä: Viranomaisten ja nuorten näkökulmat. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. 3/2015, 41–56.

Teräs, M., Lasonen, J. & Sannino, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T, Martikainen & L, Haikkola. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. 2010. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 106, 85–109.

Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2015. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 20.3.2017. Saatavilla: <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>.

Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM). 2016. Hallituksen kotouttamista koskeva toimintasuunnitelma: maahanmuuttajat kuntiin, koulutukseen ja työhön. TEM OKM YM STM VM. Viitattu 11.12.2016. Saatavilla: <http://vnk.fi/documents/10616/1266558/Kotouttamisen-toimintasuunnitelma-030516.pdf/c600bd8f-7c5c-43b6-aba4-5aade9aafe0d>

Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM). 2013. Osallisena Suomessa –hankkeen arviointiraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 29/2013. Viitattu 28.2.2017. Saatavilla: <https://tem.fi/documents/1410877/2864661/Osallisena+Suomessa+hankkeen+arviointiraportti+10122013.pdf>

Viinisalo, K. 2010. Oppisopimuskoulutus- ja oppiminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. 3/2010, 20–31.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Helsinki: Tammi.

Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen? Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Härmäläinen T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 116–131. Viitattu 1.2.2017. Saatavilla: http://www.opi.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf

VTV. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset. 12:2015. Viitattu 4.11.2016. Saatavilla: https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf

Vuorikoski, M. 2014. Bell hooksin osallistavan pedagogiikan lupaus ja rajat. Teoksessa J, Saarinen., H, Ojala., T, Palmu. (toim.) Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. Suomen kasvatustieteellinen seura, 183–216.

Välimaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman D. M., Kärkkäinen, K., Muhonen, R., Piesanen, E. & Volanen, M. V. 2011. Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-21.

Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. Journal of Social Work. Young, 14(2), 119–139.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

*Olen yleisen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta ja työstän pro gradu -tutkielmaani liittyen ohjauksen toteutumiseen Valma-koulutuksessa. Tutkielmassani käsitellään maahanmuuttajataustaisten Valma-koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja tutki-
taan, miten koulutuksen kanssa tekemisissä olevat asiantuntijat näkevät ohjauksen. Kerään aineis-
ton haastatteleamalla aluksi Valma-koulutuksen parissa työskenteleviä opettajia. Tämän jälkeen, kun
olen saanut kokonaiskuvan koulutuksesta, toteutan opiskelijoiden haastattelut ryhmähaastatte-
luina. Tarkoitus on siis heijastella asiantuntijahaastatteluiden tuloksia opiskelijoiden haastattelui-
hin. Haastattelut kestävät noin puolituntia ja ne tallennetaan äänittämällä.*

*Olen edennyt tutkielman teossa nyt tutkimussuunnitelmavaiheeseen ja saanut tutkimukselleni tut-
kimusluvan. Kysymykseni kuuluukin, olisiko teillä halukkuutta osallistua tutkielmaani haastatelta-
vina? Haluaisin kerätä myös haastateltavat opiskelijat tänä vuonna lopettavista Valma-ryhmistä.
Pyrin saamaan haastattelut tehtyä joulukuun mennessä, jotta tutkielmani olisi valmis keväällä 2017.*

*Toivon, että tutkimuksesta olisi käytännön hyötyä.
Kiitos vastauksesta etukäteen ja mukavaa marraskuuta!*

Lisätietoja tutkimuksesta:

*Anna Lahdentausta
Yleisen kasvatustieteen opiskelija, Tampereen yliopisto
(Yhteystiedot)*

Liite 2. Haastattelurunko

Asiantuntijahaastattelu

Pohjakysymykset

1. Työtehtävä, koulutus, miten päätynyt työtehtävään?
2. Taustaa maahanmuuttajien parissa, kuinka kauan toiminut opettajana/ Valmassa?

Teema 1: Valmentava koulutus ja sen toteuttaminen

Koulutuksen sisältö

1. Valman toimintaperiaatteet: miten Valma toimii? Mitkä ovat koulutuksen tavoitteet? Kuinka paljon maahanmuuttajaopiskelijoita Valmaan hakee ja pääsee? Onko jonkinlainen pääsykoe?
2. Opiskelijamäärät ja opiskelija-aines: maahanmuuttajaopiskelijoiden hakeutuminen koulutukseen? Millaiset opiskelijat hakeutuvat? Oikean opiskelija-aineksen saaminen? Heterogeeniset ryhmät? Kielitaito?

Koulutuksen toimivuus

1. Valmentavan koulutuksen hyvät käytännöt? Mikä on toimivaa? Jotain parannettavaa? Rakenteelliset esteet?
2. Yhteistyö eri tahojen/ työvoimaviranomaisten välillä?

Koulutuksen merkitys

1. Valmentavan koulutuksen rooli? Valman pyrkimys?

Teema 2: Monikulttuurinen ohjaus

Ohjauksen toteutuminen Valmassa

1. Kuka ohjausta antaa? Opettajan rooli? Ohjaaja vai opettaja? Miten tiiviisti opinto-ohjaaja on mukana?
2. Monikulttuurisessa ohjauksessa otettava huomioon? Haasteet/ Vahvuudet maahanmuuttaja-taustaisten nuorten ohjaamisessa tai ylipäättään opiskelussa?
3. Tasa-arvon toteutuminen maahanmuuttajien näkökulmasta?

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma

1. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toimivuus ja toteuttaminen?
2. Kuinka paljon otetaan huomioon opiskelijan omia näkemyksiä?

Teema 3: Nivelvaiheen siirtymä

Koulutuksen hyödyt nivelvaiheena suhteessa jatko-opintoihin

1. Nivelvaiheen merkitys?
2. Miten nivelvaiheen ohjaus pitäisi olla järjestetty?
3. Opiskelijoiden jatko-opintoihin pääsy? Keskeyttäminen? Onko tilastoja, kuinka moni jatkaa ammatilliseen koulutukseen? Yhteiskuntaan integroituminen?
4. Olisiko jotain parannettavaa? Tulevaisuuden näkymät?

Opiskelijahaastattelu

Pohjakysymykset

1. Ikä, mistä on kotoisin, koulutustausta, mitä teki kotimaassaan, missä kouluissa/ töissä on käynyt Suomessa?
2. Millaisena pitää kielitaitoaan, onko käynyt kielikurssilla, mitä kieliä osaa, mitä kieltä käyttää pääasiassa?
3. Miksi valinnut valmentavan koulutuksen, mitä tiesi koulutuksesta etukäteen. Vaikuttiko joku päätökseen? Miten löysi valmentavan koulutuksen? Oliko ennen Valmaa hakenut johonkin koulutukseen?

Teema 1. Valmentava koulutus ja sen toteuttaminen

Koulutuksen sisältö

1. Millaisia odotuksia oli koulutuksen suhteen? Täyttyivätkö odotukset?
2. Onko ollut tyytyväinen koulutuksen sisältöön?
3. Millaista opiskelu Valmassa on ollut? Mikä on ollut koulutuksessa antoisinta?
4. Mitkä asiat ovat onnistuneet opiskelussa hyvin? Entä mitkä huonosti?

Koulutuksen toimivuus

1. Toimintaympäristön toimivuus? Työskentely-ympäristö?
2. Tasa-arvon toteutuminen ja yhdessä toimiminen/ yhteisöllisyys? Toisten huomioon ottaminen?
3. Yksilölähtöisyyden toteutuminen?

Koulutuksen merkitys

1. Mitä on oppinut? Missä on kokenut onnistuneensa? Onko oppimaan oppimisen taidot kehittyneet?

2. Jotain kehitettävää? Olisiko jotain pitänyt olla enemmän? Olisiko koulutusta pitänyt jotenkin muuttaa? Valitsisitko koulutuksen uudelleen, jos saisit päättää?

Teema 2. Monikulttuurinen ohjaus

Ohjauksen toteutuminen Valmassa

1. Ohjauspalvelut: Kuka ohjausta antaa? Miten ohjaus on järjestetty? Mistä tukea saa? Onko tarvinnut tukea? Keneltä olisi toivonut apua? Onko joku ystäväsi tarvinnut ohjausta/ tukea opinnoissaan? Opinto-ohjaajan rooli? Jatkokoulutusmahdollisuudet? Palaute?

2. Keskustelujen käyminen omista tulevaisuuden suunnitelmista. Kenen kanssa?

3. Kulttuurin huomioiminen?

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma

1. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelma? Miten muodostettiin? Toimivuus? Toteutus? Kuka seuraa?

2. Minkälaista ohjausta jatkossa pitäisi olla?

Teema 3. Nivelvaiheen siirtymä

Koulutuksen hyödyt nivelvaiheena suhteessa jatko-opintoihin

1. Jatko-opintoihin suuntautuminen? Tulevaisuuden suunnitelmat? Ovatko tulevaisuuden suunnitelmat selkeytyneet Valman aikana? Minne meinaa hakea kouluun? Odotukset? Millainen tunne hakea koulutukseen?

2. Kielitaidon merkitys alalle suuntautumiseen?

3. Oliko Valma hyödyllinen? Olisiko voinut mennä suoraan ammatilliseen koulutukseen, ilman Valmaan osallistumista?